

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
MAURÍCIO WISNIEWSKI

AMBIENTE E CORPOREIDADE EM ADOLESCENTES

CURITIBA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
MAURÍCIO WISNIEWSKI

AMBIENTE E CORPOREIDADE EM ADOLESCENTES

Tese apresentada à apreciação da Banca de Defesa de Doutorado, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Profª Drª Araci Asinelli- Luz.

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Wisniewski, Maurício

Ambiente e corporeidade em adolescentes / Maurício Wisniewski –
Curitiba, 2014.

163 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Adolescência. 2. Adolescentes – Educação nutricional. 3. Adolescentes
– Imagem corporal. 4. Psicologia clínica da saúde. I. Título.

CDD 155.5

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela perfeição do meu corpo e pela minha saúde.

A meus pais, Helena e Dionísio (*in memoriam*), por terem me acolhido em suas vidas, me tornando depositário de tanto amor e tanta atenção.

A minha mãe que não conseguiu alcançar nesta vida a realização de me ver Doutor, mas que até o fim me apoiou, inspirou e incentivou, muitas vezes com um simples olhar.

A minha orientadora, Araci, porque sem ela nada deste caminho teria sido trilhado da maneira sublime como foi.

A minha família de hoje, Marcos e Marcelo, pelo amor e tolerância, pela segurança que me proporcionam.

Aos professores e professoras da minha Banca de Defesa, Prof^a Dr^a Araci Asinelli-Luz, Prof^a Dr^a Rosicler Goedert, Prof^a Dr^a Priscila Larocca, Prof^a Dr^a Maria Emília Daudt Von Der Heyde, Prof Dr Amadeu Roselli-Cruz, Prof^a Dr^a Eliane Cleonice Alves Precoma e Prof. Dr. Feizi Masrour Milane, pelas contribuições valiosas para o direcionamento desta tese.

A Instituição Co-Participante, na pessoa da sua Diretora, Irmã Maria Aluísia Rhoden.

A todas as Professoras e Professores do PPGE, pelas orientações recebidas e a todos os funcionários do PPGE, que sempre me atenderam prontamente, pelo profissionalismo e empatia.

MUITO OBRIGADO!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

- A **CAPES-Reuni**, pelo Apoio Financeiro para a realização desta pesquisa.
- Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)** pelo acolhimento desta pesquisa na Linha de “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”.

*O poder penetrou no corpo, encontra-se
exposto no próprio corpo...*

Michel Foucault

WISNIEWSKI, Maurício. **Ambiente e corporeidade em adolescentes**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014.

RESUMO

Este trabalho é produto das discussões que visam à investigação dos fatores pertinentes à relação existente entre ambiente, corporeidade e consumo alimentar, principalmente na população juvenil. A busca do corpo ideal na pós-modernidade tem se manifestado de forma contundente desde a última década do século XX. Ela condena toda e qualquer manifestação não pertinente ao saudável e ao belo. A hegemonia da magreza compete para se tornar o protótipo desta busca, mesmo que deixe em sua trajetória implicações bem mais graves que o simples desejo de se ter uma boa aparência. Nas investigações prévias à escolha desta temática de pesquisa foram abordados temas que envolvem os processos educativos intrincados na relação do homem como o próprio corpo. Foi percebido que as formas de reeducação são comuns nas tentativas de controle do peso. As formas de reeducação alimentar aplicada em vários segmentos da sociedade, como escola, clínicas de emagrecimento, academias, têm em comum o intento de tornar a vida mais saudável e o corpo mais belo. Porém outro dado em comum é que aparentemente elas não atingem seus objetivos, uma vez que pesquisas indicam o aumento significativo da obesidade entre crianças, jovens e adultos. Esta pesquisa buscou investigar se a educação pode mudar conceitos e atitudes na relação do adolescente com o próprio corpo, a partir da compreensão de fatores como a impulsividade, o consumo inconsequente, a influência dos pares e a busca da identidade. Para atingir esta meta foram investigados quinze adolescentes, de uma escola privada de Ensino Médio, com idades que variam de 15 a 17 anos, em uma cidade do interior do estado do Paraná. Todos os jovens que foram selecionados estavam acima do peso ideal, segundo o cálculo do índice de massa corporal (IMC). A metodologia para a coleta de dados da pesquisa foi diversificada e constou de entrevista e avaliação na forma de escalas: Escala de Impulsividade (BIS 11), Escala de Compulsão Alimentar Periódica (ECAP), Escala de Silhuetas (Figure Rating Scale – FRS), Escala de Atitudes Alimentares (EAT-26) e Escala BSQ que avalia a preocupação com a forma corporal. Os resultados mostraram que a impulsividade e a influência dos pares são fatores importantes na escolha alimentar. Outro fator que fica evidente é que em adolescentes acima do peso a corporeidade é construída a partir das insatisfações e da baixa autoestima frente aos modelos corporais impostos na sociedade.

Palavras-chave: adolescência, educação, consumo alimentar, psicologia da saúde, desenvolvimento humano, corporeidade.

WISNIEWSKI, Maurício. **Environment and corporeality in adolescents.** Doctotal Thesis. Graduate Program in Education. Federal University of Paraná, Brazil. Curitiba, 2014.

ABSTRACT

This work is the product of discussions aimed at investigating relevant to the relationship between environment, corporeality and food consumption, especially among the young population factors. The pursuit of the ideal body in postmodernity has manifested forcefully since the last decade of the twentieth century. She condemns any manifestation irrelevant to healthy and beautiful. The hegemony of thinness compete to become the prototype for this search, even if you leave on your journey far more serious implications than the simple desire to look good. In the choice of this prior research thematic research topics involving the educational processes on the intricate relationship between man and the body itself were addressed. It was noticed that the forms of rehabilitation are common in attempts to control weight. Forms of nutritional education applied to various segments of society such as school, weight loss clinics, gyms, have in common the attempt to make life healthier and more beautiful body. But another factor in common is that they apparently do not reach their goals, since research indicates a significant increase in obesity among children, youth and adults. This research aimed to investigate whether education can change attitudes and concepts in relation teenager with his own body, from the understanding of factors such as impulsiveness, the inconsequential consumption, the influence of peers and search for identity. To achieve this goal fifteen teenagers were investigated, a private secondary school, ages ranging from 15 to 17 years, in a city in the state of Paraná. All youth who were selected were overweight, according to the calculation of body mass index (BMI). The methodology for collecting survey data was diverse and consisted of interviews and psychological testing, in the form of scales: Impulsiveness Scale (BIS-11), Binge Eating Scale (BES), Scale Silhouettes (Figure Rating Scale - FRS), Eating Attitudes Scale (EAT- 26) and BSQ scale that assesses concern with body shape. The results showed that impulsivity and peer influence are important factors in food choice. Another factor that is evident is that in overweight adolescents corporeality is constructed from the dissatisfaction and low self-esteem compared to the tax body models in society.

Keywords : adolescence , education , food consumption , health psychology , human development , corporeity.

WISNIEWSKI, Maurício. **Medio ambiente y la corporeidad en los adolescentes.** Tesis Doctoral. Programa de Post-Grado en Educación. Universidad Federal de Paraná, Brazil. Curitiba. 2014.

RESUMEN

Este trabajo es el producto de los debates encaminados a investigar relevante para la relación entre el medio ambiente, la corporalidad y el consumo de alimentos, sobre todo entre los factores de la población joven. La búsqueda del ideal del cuerpo en la posmodernidad se ha manifestado con fuerza desde la última década del siglo XX. Ella condena cualquier manifestación irrelevante para sano y hermoso . La hegemonía de la delgadez competir para convertirse en el prototipo de esta búsqueda , incluso si se deja en su viaje consecuencias mucho más graves que el simple deseo de lucir bien . En la elección de este se abordaron temáticas de investigación anteriores que implican los procesos educativos en la intrincada relación entre el hombre y el cuerpo mismo . Se observó que las formas de rehabilitación son comunes en los intentos para controlar el peso. Formas de educación nutricional aplicados a diversos sectores de la sociedad, como la escuela, clínicas de pérdida de peso, gimnasios, tienen en común el intento de hacer la vida más sana y el cuerpo más hermoso. Pero otro factor en común es que al parecer no alcanzan sus objetivos, ya que la investigación indica un aumento significativo de la obesidad entre los niños, jóvenes y adultos. Esta investigación tuvo como objetivo investigar si la educación puede cambiar las actitudes y los conceptos en relación del adolescente con su propio cuerpo, a partir de la comprensión de los factores tales como la impulsividad, el consumo intrascendente, la influencia de los pares y la búsqueda de la identidad. Para lograr este objetivo quince adolescentes fueron investigados, una escuela secundaria privada, con edades de entre 15 y 17 años, en una ciudad en el estado de Paraná. Todos los jóvenes que fueron seleccionados tenían sobrepeso, de acuerdo con el cálculo del índice de masa corporal (IMC). La metodología para la recogida de datos de la encuesta fue diversa y consistió en entrevistas y pruebas psicológicas, en forma de escalas : Escala de Impulsividad (BIS 11) , Atracón Scale (BES), Escala de Siluetas (Figura Rating Scale - FRS), Eating Attitudes Scale (EAT-26) y la escala BSQ que evalúa la preocupación por la forma del cuerpo . Los resultados mostraron que la impulsividad y la influencia de los compañeros son factores importantes en la elección de alimentos. Otro factor que es evidente es que en los adolescentes con sobrepeso corporeidad se construye a partir de la insatisfacción y baja autoestima en comparación con los modelos de cuerpo que son impuestos en la sociedad.

Palabras clave: adolescencia, educación, consumo de alimentos, psicología de la salud, el desarrollo humano, corporeidad.

WISNIEWSKI, Maurício. **Environnement et corporéité chez les adolescents.** Thèse de Doctorat. Programme d'Études Supérieures en Éducation. Université Fédérale du Paraná, Brésil. Curitiba, 2014.

RÉSUMÉ

Ce travail est le fruit de discussions visant à étudier les facteurs pertinentes à la relation entre l'environnement, la corporalité et de la consommation alimentaire, en particulier parmi les jeunes. La poursuite du corps idéal dans la postmodernité a manifesté avec force depuis la dernière décennie du XXe siècle. Elle condamne toute manifestation sans rapport sain et beau. L'hégémonie de la minceur en concurrence pour devenir le prototype de cette recherche, même si vous quittez votre voyage implications bien plus graves que le simple désir de bien paraître. La recherche de ces thèmes antérieurs dans le choix de les thématiques, portant sur les processus éducatifs sur la relation complexe entre l'homme et le corps lui-même ont été adressées. Il a été remarqué que les formes de réadaptation sont courantes dans les tentatives de contrôle du poids. Formes d'éducation nutritionnelle appliquées à divers secteurs de la société comme l'école, les cliniques de perte de poids, des gymnases, ont en commun la tentative de rendre la vie plus sain et le plus beau corps . Mais un autre facteur en commun , c'est qu'ils ne semblent pas atteindre leurs objectifs, car la recherche indique une augmentation significative de l'obésité chez les enfants, les jeunes et les adultes. Cette recherche visait à déterminer si l'éducation peut changer les attitudes et les concepts en relation adolescente avec son propre corps, de la compréhension des facteurs tels que l'impulsivité, la consommation conséquence, l'influence des pairs et la recherche de l'identité. Pour atteindre cet objectif quinze adolescents ont été étudiés , une école secondaire privée, avec des âges allant de 15 à 17 ans, dans une ville de l'État du Paraná. Tous les jeunes qui ont été choisis étaient en surpoids, selon le calcul de l'indice de masse corporelle (IMC). La méthode de collecte des données de l'enquête était varié et comprenait des entrevues et des tests psychologiques , sous la forme d' échelles: l'échelle de l'impulsivité (BIS 11), Binge Eating Scale (BES), Échelle de Silhouettes (Scale Figure de notes - FRS), Eating attitudes Scale (EAT- 26) et l'échelle de BSQ qui évalue souci de la forme du corps. Les résultats ont montré que l'impulsivité et l'influence des pairs sont des facteurs importants dans le choix des aliments. Un autre facteur qui est évident, c'est que chez les adolescents en surpoids corporéité est construit à partir de l'insatisfaction et de faible estime de soi par rapport aux modèles de corps d'impôt de la société .

Mots-clés: adolescence, l'éducation, la consommation alimentaire, psychologie de la santé, le développement humain, corporéité .

WISNIEWSKI, Maurício. **Ambiente e corporeità negli adolescenti**. Tesi di Dottorato. Programa de Pos-Graduazione in Educação. Università Federale del Paraná, Brasile. Curitiba. 2014.

ASTRATTO

Questo lavoro è il prodotto di discussioni volte a indagare i fattori pertinenti al rapporto tra ambiente, corporeità e il consumo di cibo, soprattutto tra giovani della popolazione. La ricerca del corpo ideale nella postmodernità ha manifestato con forza dall'ultimo decennio del ventesimo secolo. Lei condanna qualsiasi manifestazione irrilevante per sano e bello. L'egemonia della magrezza competere per diventare il prototipo di questa ricerca, anche se lasciate il vostro viaggio ben più gravi conseguenze che il semplice desiderio di guardare bene. Nella scelta di questi precedenti temi di ricerca tematiche di ricerca che coinvolgono i processi educativi sul rapporto complesso tra l'uomo e il corpo stesso sono stati affrontati. E ' stato notato che le forme di riabilitazione sono comuni nel tentativo di controllare il peso. Forme di educazione alimentare si applicano ai vari segmenti della società come la scuola, cliniche perdita di peso, palestre, hanno in comune il tentativo di rendere la vita più sana e la più bella corpo. Ma un altro fattore in comune è che a quanto pare non raggiungono i loro obiettivi, dal momento che la ricerca indica un significativo aumento dell'obesità tra i bambini, i giovani e gli adulti. Questa ricerca mira a verificare se l'educazione può cambiare atteggiamenti e concetti in relazione adolescente con il proprio corpo, dalla comprensione di fattori quali l'impulsività, il consumo irrilevante, l'influenza dei pari e la ricerca di identità. Per raggiungere questo obiettivo quindici adolescenti sono stati indagati, una scuola secondaria privata, con età da 15 a 17 anni, in una città nello stato del Paraná. Tutti i giovani che sono stati selezionati erano in sovrappeso, secondo il calcolo dell'indice di massa corporea (BMI). La metodologia di raccolta dei dati dell'indagine era diversa e consisteva di interviste e test psicologici, in forma di scale: scala impulsività (BIS 11), Binge Eating Scale (BES), Silhouettes Scala (Figura Rating Scale - FRS), Eating Attitudes Scale (EAT - 26) e la scala BSQ che valuta la preoccupazione per la forma del corpo. I risultati hanno mostrato che l'impulsività e influenza dei pari sono fattori importanti nella scelta degli alimenti. Un altro fattore che è evidente è che negli adolescenti in sovrappeso la corporeità è costruito dalla insoddisfazione e bassa autostima rispetto ai modelli del corpo ideale della società .

Parole-chiave: adolescenza, educazione, consumi alimentari, psicologia della salute, lo sviluppo umano, corporeità.

LISTA DE FIGURAS, DIAGRAMAS e QUADROS.

Figura 1: Jacob Jordaens da Escola de Antuérpia, contemporâneo de.....	22
Rubens e Van Dick é o autor deste quadro que ilustra o corpo belo do século XVII	
Figura 2: Quadro pintado por David (1804), representa a Imperatriz.....	23
Josephine, esposa de Napoleão I	
Figura 3: banhistas do início do século XX.....	24
Figura 4: Jovens se exercitando no jogo de tênis.....	25
Figura 5: Jovens na piscina de um Spa.....	25
Figura 6: Figura 6. Escala de Silhuetas proposta por Stunkard, Sorensen e Schulsinger	36
Diagrama 1: Foco da pesquisa. Fonte: o autor.....	109
Diagrama 2: Relação da Teoria Bioecológica com os objetos desta.....	114
pesquisa	
Quadro 1: Resultado das escalas avaliativas.....	38
Quadro 2 – notação sobre a variação do comportamento em função da....	89
relação da pessoal e medio ambiente, considerando os processos de reciprocidade	
Quadro 3: Pré indicadores para a construção do 1º. Núcleo de Significação “Comer bem x ser saudável”.	109
Quadro 4: Pré-indicadores para o 2º Núcleo de Significação “Relação com o Corpo – Autoimagem e 3º “Relação com o Corpo – Imagem Social”	110
Quadro 5: Construção do Núcleos de Significação “Relação com o Corpo – Autoimagem e “Relação com o Corpo – Imagem Social	110
Quadro 6: Pré-indicadores para construção do 4º Núcleo de Significação”..	111
Quadro 7: Falas dos participantes sobre o 4º núcleo de significação.....	111
Quadro 8: Pré-indicadores para o 5º Núcleo de Significação.....	111
Quadro 9: 5º Núcleo de Significação.....	112
Quadro 10 : Núcleos de significação do discurso dos participantes.....	112
Quadro 11. Análise de categorias no discurso dos participantes P1, P4 e... P10	119
Quadro 12. Escalas e IMC dos participantes P1, P4 e P10.....	120
Quadro 13. Núcleo 5: “esclarecimento <i>versus</i> atitude saudável.....	121
Quadro 14. Núcleos de significação 2 e 3: Relação com o corpo – autoimagem e imagem social	122
Quadro 15. Núcleo de significação nº 4 “Influência dos pares, escola, no consumo e na corporeidade”	123

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
Minha história.....	12
Introdução.....	14
 1: O CONSUMO CONSCIENTE: relação entre ambiente e corporeidade em adolescentes.....	17
O consumo e a pós-modernidade: a construção do <i>Homo consumens</i>	17
Consumo Alimentar x Corporeidade: o enfrentamento adolescente no dilema: “Dize-me o que comes e te direi quem és” (Brillat-Savarin).....	19
O caminho investigativo e a orientação metodológica.....	31
Aplicação das escalas de avaliação.....	37
Considerações.....	40
 2: (RE)EDUCAÇÃO e CORPOREIDADE: perspectivas para o estudo do corpo na adolescência. (artigo publicado).....	44
A Educação: preparo para a vida.....	44
A Antiguidade clássica.....	46
A Educação como virtude moral: séculos XVIII e XIX.....	50
A Educação Contemporânea.....	51
Diálogo de Autores.....	56
Considerações.....	58
 3: ADOLESCER: perspectivas históricas e educativas.....	60
Adolescência na Antiguidade.....	60
Adolescência na Modernidade e Contemporaneidade.....	65
Adolescência: comportamentos que mudam paradigmas.....	70
Considerações.....	72
 4: “ESPELHO, ESPELHO MEU! AFINAL, QUEM SOU EU?”: adolescência, autoimagem e autopercepção.....	75
Adolescência: modelos para compreensão.....	75
Modelo Fisiológico.....	76
Modelo Cognitivo.....	77
Modelo Sociológico.....	80
Modelo Psicológico.....	81
Modelo Bioecológico.....	87
Considerações.....	92
 5: CONSUMO, CONSUMISMO e OBESIDADE: a expressão corporal da pós-modernidade.....	94
Teorias sobre o consumo.....	94
O consumo alimentar e o fenômeno do sobrepeso e da obesidade...	97
Relação corporeidade x ambiente.....	99

6: GARIMPANDO PRECIOSIDADES: a análise dos dados de pesquisa.....	106
A validade dos dados obtidos na pesquisa.....	106
Garimpagem: análise dos dados.....	107
Os núcleos de significação.....	118
Miscigenação dos dados: escalas x falas dos participantes.....	114
Discussão.....	115
	131
7: CHEGADA AO DESTINO PRETENDIDO: considerações finais sobre este trabalho.....	133
OBRAS CONSULTADAS.....	137
ANEXO 1 – Tabela para IMC de meninos entre 5 e 18 anos (OMS).....	145
ANEXO 2 – ESCALA DE ATITUDES ALIMENTARES (EAT-26).....	146
ANEXO 3 – ESCALA DE IMPULSIVIDADE DE BARRATT – BIS-11.....	147
ANEXO 4 – ESCALA DE SILHUETAS.....	148
ANEXO 5 – ESCALA BSQ.....	149
 APÊNDICE 1 – TCLE.....	 152
APÊNDICE 2 – TALE.....	155
APÊNDICE 3 – TCLE para pais ou responsáveis.....	158
APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COMPLEMENTAR.....	161

APRESENTAÇÃO

Minha história

Nunca nesta minha vida de “gordinho” imaginei chegar até aqui: Doutor... E ainda mais em Educação! Após todo esse percurso algumas revelações se fazem necessárias ao se iniciar a apresentação do meu trabalho.

Sempre tive consciência, desde muito cedo, de que meu corpo me traria muitos questionamentos. Primeiro veio o estranhamento de ser tão jovem e ter pais tão velhos. Ao contrário dos meus primos que haviam nascido na maternidade, sempre me diziam que eu nascera numa caixa de sabão na porta da minha casa. Depois veio a notícia de não ter saído da barriga da minha mãe, mas de ser “filho do coração”. Dono de um tamanho, na maioria das vezes, maior que as crianças da minha idade, eu fui magro e feliz até meus cinco anos. O início do juízo moral me permitiu abusos alimentares que criaram uma autoimagem mais condizente com minha mãe: gordinho. Percebi então que com um pouco de cuidado meu corpo sempre estaria “no limite”, isto é, não poderia ser considerado “obeso”, mas apenas “reforçado”. Essa condição limítrofe me causou grande desprazer pela vigilância constante que sempre me impingiu. Porém às vezes, num repente de rebeldia, enganava a mim mesmo e comia, me autocompensando da minha própria vigilância. O montante de culpa que vinha em seguida era insuportável. Porém, com o tempo, comecei a dar justificativas para minha proximidade com a comida. Instrumentando a prática culinária, herança materna, na cozinha ultrapassei o limiar da gula passando para a curiosidade. Aos oito anos já observava minha mãe, quituteira e cozinheira das melhores, no labor da sua arte. Aos nove fiz meu primeiro bolo de chocolate sozinho e daí em diante o fogão virou meu melhor amigo. Já colecionava receitas, já me interessava pelas peculiaridades dos alimentos: o uso de condimentos diferenciados, o cozinhar em fogão de lenha, como matar e limpar uma galinha, entre outras pequenas proezas que me deliciavam pela técnica quase ritual com que eram executadas. E para quem vive numa “autovigilância”, toda e qualquer informação relacionada a isto é bem vinda. Na adolescência estiquei e emagreci razoavelmente. Fiquei feliz com meu corpo novamente por mais uns cinco anos. Comia sem culpa e não engordava.

Porém, aos 17 anos comecei a pegar uma “barriguinha”. Foi aí que minha vida no mundo das dietas iniciou. Até hoje, mesmo após alguns anos de análise, não sei se eu necessitava de uma inserção no mundo saudável e bonito, ou se era minha exigência estética que começava a desabrochar. E as restrições dietéticas começaram. Foram tantas... Da lua, do abacaxi, da banana, do leite e da maçã (e todas, sem exceção, frustrantes), aliadas é claro, às rotinas estressantes na academia de musculação e natação. Nunca consegui fazer esportes em grupo pelo excesso de peso que me fazia sentir diferente. Em 1997, dois anos após ter concluído a graduação em Psicologia, me decidi por tentar trabalhar com alguma coisa que envolvesse a alimentação. Queria me envolver com a gastronomia. Por sorte ou talento mesmo, tive minha inscrição aceita em dois projetos da Feira Gastronômica de Etnias da Secretaria de Abastecimento da Prefeitura Municipal de Curitiba. Trabalhei com culinária típica francesa e depois chinesa. Embora tendo ficado no programa somente oito semanas, foi muito gratificante o trato com o público que vem em busca do “prazer de comer”. Vale aqui uma nota: meu corpo então estava numa fase equilibrada, com sobrepeso, porém firme e agradável. Em 2004, dando continuidade ao propósito, vislumbrei a possibilidade de tentar um curso de mestrado que me permitisse discutir e pesquisar o tema ao qual me havia dedicado por tantos anos. A opção pelo Mestrado em Educação se deu quando consegui me engajar na ideia da reeducação alimentar. Foi quando vieram à tona fatores como a relação da alimentação, como a busca do corpo ideal e a relação desta busca com o fator de adequação à autoimagem individual socialmente aceita. Busquei desta maneira, durante todo o percurso da pesquisa de mestrado, subsídios que me levassem à discussão produtiva sobre o fator da formação de hábitos saudáveis de vida na escola, dando ênfase para a educação alimentar na infância. No doutorado a pesquisa não mudou o foco. Continuo intrigado com as razões que levam as pessoas a comerem demais. Passei pela Tomada de Consciência de Piaget para investigar a infância. Foi instigante e emocionante. Hoje, trabalhando com adolescentes, as dúvidas se ampliaram, pois o consumo generalizado me mostra cada vez mais que a educação ainda tem um vasto campo a ser desenvolvido com os jovens.

Este foco me levou a conhecer Urie Bronfenbrenner e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. A forma como o autor questiona a educação e o desenvolvimento do adolescente, partindo das suas relações ecológicas com os ambientes me convenceram que este é o caminho investigado que eu queria seguir. Foram levantados muitos questionamentos, desde os que envolvem a questão alimentar até o consumo de drogas e a sexualidade. Fiz minha prática de docência com a Prof^a Araci Asinelli-Luz numa disciplina chamada “Métodos e Técnicas Educacionais de Prevenção”, na qual trabalhamos juntos o consumo, a dependência química e a sexualidade. Com tanta informação, porém, minhas inquietações continuaram: Por que, mesmo tendo acesso a toda a informação desta era globalizada, continuamos a insistir em manter hábitos de vida insalubres? Por que somente quando nos deparamos com o perigo iminente da perda total ou parcial da nossa saúde é que começamos a articular possibilidades de mudança? Por que o foco da Educação não inclui as práticas alimentares saudáveis entre seus quesitos necessários para atingir seu principal objetivo que é o *educar para a vida*?

Pensando sobre tais questões, e, depois de algum tempo, observei na pesquisa e, muito particularmente, na minha vida pessoal, que o ponto principal de todo o problema é a educação. Ela é um processo contínuo que deve nos acompanhar na formação de novos hábitos que atendam às nossas necessidades de mudança na vida. A Educação deveria nos causar espanto, como diz Rubem Alves ao falar do papel do professor. O professor deveria, ao invés de transmitir informações, provocar a curiosidade do indivíduo. Transformar sua curiosidade em inquietação científica, preparando o caminho que transmuta a teoria em prática.

Introdução

Desta forma, o trabalho que aqui se inicia¹ é fruto do processo de doutoramento em Educação na Universidade Federal do Paraná. As

¹ Optou-se pela linguagem em primeira pessoa na seção anterior por se tratar de história pessoal do autor e sua trajetória na pesquisa. A partir desta seção, a linguagem segue no formato impessoal até o final do trabalho.

inquietações que veiculam a dinâmica desta produção acadêmica têm base na relação que os adolescentes fazem entre a corporeidade, o consumo alimentar e o ambiente. Nesta perspectiva de investigação surge o questionamento a respeito do papel da educação neste processo.

O cerne deste trabalho se encontra nesta discussão: como pode a Educação interferir na relação que o sujeito adolescente desenvolve com o próprio corpo e com o ambiente? Quais os agentes mais atuantes nestes sistemas interconexos de relacionamento? A trajetória desta pesquisa está na construção de um questionamento sobre esta relação que os adolescentes mantêm com o próprio corpo e como, através dele, se percebem e se os sujeitos fazem uso prático dos conhecimentos que a escola lhes fornece. E ainda, se fazem, como se explica as atitudes não concernentes aos modelos de vida saudável, os corpos que não se ajustam aos protótipos ideais de beleza e magreza, e principalmente de saúde? Enfim, como o jovem aplica os ensinamentos a que tem acesso na vida prática?

A relação consumista do homem pós-moderno com todos os bens possíveis e imagináveis colocados ao seu dispor é uma das facetas que aqui foi investigada. A intenção é a de se entender a razão do consumo exagerado por parte do adolescente. O ato de consumir se expressa no corpo. Tanto a Psicologia, quanto a Biologia e a Medicina têm teorias que mostram claramente as dificuldades do adolescente com sua corporeidade. O ambiente completa a tríade na qual está focada esta pesquisa. Na sua origem sociogenética o homem necessita do outro para vir a ser. Toda a produção humana é enraizada numa proporção social e dela depende.

Foram elencados quatro objetivos que se pretendeu alcançar ao longo da pesquisa. São eles:

- Identificar dos fatores predominantes na relação Corporeidade x e Adolescência com as variáveis “consumo alimentar”, “autoimagem” e “sobrepeso/obesidade”. Outros fatores avaliados foram as relações emocionais, de sociabilidade, de poder, de inclusão/exclusão, de autoestima e de educação.

- Investigar contextos e práticas que contribuem para o consumo inconsequente, a partir da utilização dos instrumentos psicométricos.
- Avaliar as práticas atuais sobre corporeidade e se elas influenciavam na promoção de hábitos saudáveis de vida ou na busca do corpo ideal como objeto de consumo na adolescência.
- Analisar os componentes da Bioecologia do Desenvolvimento Humano - BEDH (processo, contexto, pessoa, tempo) nas transições ecológicas que envolvem a adolescência.

A forma de organização escolhida para esta tese é a de coletânea de capítulos inter-relacionados, organizados, porém com apresentação independente. Assim, no primeiro capítulo, introdutório à temática, está a contextualização do problema de pesquisa, sua justificativa, revisão teórica breve, fundamentos metodológicos, objetivos e sua problematização. No segundo capítulo, se apresenta o tema da educação historicamente construído, de forma que dialogue com o trabalho como um todo ao questionar sobre a “educação para a vida”. Nos capítulos seguintes está o tripé desta pesquisa: corporeidade, adolescência e consumo. Desta forma, O terceiro capítulo traz o foco da adolescência na perspectiva histórica e como o conceito evoluiu até a atualidade. O quarto capítulo é referente ao fenômeno biopsicossocial da adolescência e da puberdade, visto sob várias perspectivas e em diálogo com vários autores. No quinto capítulo, o consumo é detalhado, aprofundando-se no foco do consumo alimentar e dialoga com a obesidade e o sobrepeso. Nos dois capítulos finais da coletânea se apresenta a discussão e análise dos dados. O sexto capítulo se detém nos resultados das escalas aplicadas nos participantes e principalmente na relação com os demais capítulos. É o sétimo capítulo que conclui esta pesquisa, com as perspectivas de continuidade deste trabalho, a retomada dos objetivos inicialmente elencados e as discussões que foram possíveis diante da problemática.

CAPÍTULO 1

O CONSUMO CONSCIENTE: relação entre ambiente e corporeidade em adolescentes.

O consumo e a pós-modernidade: a construção do *Homo consumens*

O consumo está globalizado. E os protestos contra ele também. A exibição vulgarizada dos bens faz do homem pós-moderno o protótipo da prodigalidade. Consumir é viver, é tornar-se cidadão (SORJ, 2000). A onda cada vez mais forte deste apelo se vê em tudo o que rodeia a vida humana, desde carros importados até tratamento para rugas faciais com toxina botulínica. O corpo, aliás, está mais em evidência do que jamais esteve na História: ele é a expressão clara da autoconstrução e do ideal egóico do belo. Para Codo e Senne (2004, p.9) “nunca se falou tanto do corpo como hoje, nunca se falará tanto dele como amanhã”. Tal sugestão leva à conclusão de que o homem pós-moderno vive numa redescoberta do prazer, pois a atenção se volta para o próprio corpo. Com ares de religião, o culto ao corpo “exige sacrifícios, penitências, roupas adequadas, um templo cheio de espelhos e, claro, um guru” (SOUZA NETO, 1996, p.10). Seguir dietas, bem como a disciplina imposta pelo *personal trainer* parece natural. A naturalização da insatisfação do homem moderno consigo mesmo. A busca pelo corpo perfeito na atualidade adquiriu aspecto patológico e se tornou obsessão (CHERNIN, 1988). Ser belo, por consequência, é ter todos os músculos na medida padronizada pela imagem proposta socialmente como a mais adequada: a magra. Desta forma há um pareamento (magro = belo = saudável) que inverte totalmente o ideal de beleza e de saúde que norteou as sociedades de consumo durante séculos: a gordura e a fartura.

A temática desta pesquisa é formada pela associação entre a adolescência, a educação preventiva, a corporeidade e o consumo, pois estes fenômenos envolvem a relação do homem com seu corpo na pós-modernidade e interferem significativamente no consumo e no consumismo. Um dos fatores mais observáveis desta associação é a busca do corpo ideal em contraposição ao consumo exagerado e suas consequências insatisfatórias como a obesidade. Esta é encarada

como antagônica à ideia da perfeição clássica do corpo ideal. O acúmulo da gordura corporal tornou-se problema de Saúde Pública no final do século XX e início do XXI e é a ilustração do modelo de sociedade de consumo na pós-modernidade. Este modelo promove exacerbadamente o consumismo ao mesmo tempo em que o condena. A *lipofobia* ou “medo de engordar” pode levar a atitudes incongruentes e patológicas como acontece na semiologia e etiologia dos Transtornos Alimentares (anorexia, bulimia e vigorexia).

Mundialmente o *ranking* da gordura é bem competitivo. Os Estados Unidos da América, como representante do ocidente, gradativamente se tornou o país mais “gordo” do mundo. Paradoxalmente ele é também o maior produtor e consumidor de toda espécie de artigos produzidos para evitar ou controlar o acúmulo de gordura no corpo. O Brasil, não fica atrás neste aspecto. Segundo Paula Laboissière, repórter da Agência Brasil, dados do Ministério da Saúde (MS) em 2012 apontam que mais da metade dos brasileiros estão acima do peso

O aumento da obesidade e do excesso de peso atinge tanto a população masculina quanto a feminina. Em 2006, 47,2% dos homens e 38,5% das mulheres estavam acima do peso, enquanto em 2011 as proporções passaram para 52,6% e 44,7%, respectivamente. Entre os homens, o problema do excesso de peso começa cedo e atinge 29,4% dos que têm entre 18 e 24 anos. Já entre homens de 25 a 34 anos, o índice quase dobra, chegando a 55%. Nos que têm idade entre os 35 e 45 anos, o percentual é 63%. (BRASIL, EBC, 2012)

E no Brasil, seguindo o modelo norte-americano, aparecem no comércio produtos nacionais e importados que prometem acabar com os quilos a mais que a idade e o sedentarismo trazem. Mas não é só a população adulta o foco de preocupação com sobrepeso/obesidade. A preocupação das autoridades sanitárias se estende também às crianças e adolescentes. Entre a população jovem, a obesidade já acusa números assustadores. Segundo pesquisa do Ministério da Saúde, uma em cada três crianças brasileiras, entre 5 e 9 anos, está acima do peso recomendado (*op. cit.*). O peso acima do normal se tornou o vilão que ameaça a saúde da população. Segundo o MS (2011), a obesidade é considerada um dos principais fatores de riscos para o aparecimento das DCNTs (doenças crônicas não transmissíveis), como doenças cardiovasculares e diabetes.

Desta forma, a escolha do público adolescente como foco deste trabalho se explica pela facilidade com que esta faixa da população assimila o consumo, sem qualquer forma de questionamento.

O domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo...tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (FOUCAULT, 1979, p. 146).

Este processo de absorção de hábitos, estilos, formas do consumismo é consideravelmente maior e mais evidente nos jovens. O moderno e diferente tomam forma sedutora e se constituem como lei vigente. O corpo que ilustra esta lei tem poder, se torna poder.

Consumo Alimentar X Corporeidade: O Enfrentamento Adolescente no dilema: “Dize-me o que comes e te direi quem és” (Brillat-Savarin).

É conflituosa a relação que o homem moderno mantém com seu próprio corpo. Ele vive numa sociedade idealizada no e para o consumo. Talvez o referencial mais evidente deste conflito esteja justamente na imagem corporal que ilustra o seu modo de vida. Sacrifícios na dieta alimentar e na academia são apenas duas das inúmeras estratégias que o consumidor elege para se adequar aos modelos corpóreos em evidência na sociedade.

Para acatar a imagem corporal imposta como *ideal*, o homem do século 21 aboliu o açúcar, o amido e a gordura. Esta é a tríade criminosa inimiga pública nº 1 da geração-saúde. São os responsáveis pelo diabetes, doenças cardio-vasculares, hipertensão, cárie dentária, etc. Colesterol, triglicerídios, HDL, LDL, termos técnicos que são temas de conversas casuais à mesa, no supermercado e até mesmo na cantina da escola. (WISNIEWSKI, 2007, p.20) (*sic*).

O corpo do homem é seu referencial com o mundo que o rodeia. É por meio deste corpo que ele existe e se relaciona com seus pares. Neste relacionamento com o consumo é clara a influência da comensalidade e da cultura alimentar. Segundo Wisniewski (2007, p.20)

O homem se alimenta como a sociedade o ensinou. A encarnação mais direta e viva desta sociedade é a mãe, a primeira mestra, que ao ensinar como segurar o talher passa toda uma gama de símbolos e valores culturais (FRANCO, 2001,

p.24). Escolhas alimentares sofrem a interferência direta do que se pode chamar de *tabus alimentares*.

No decorrer de sua história, o homem impôs regras alimentares e sanitárias, mascaradas por rituais religiosos que de certa forma o protegiam c. Tais regras cristalizaram-se nas tradições orais e escritas, tornando-se tabus. Segundo Walter Willett (1996, p.23 *apud* NASCIMENTO, 2007, p.100) da Universidade de Harvard:

Os tabus alimentares fazem parte de nossas vidas desde tempos imemoriais, mas os tabus vigentes hoje nos países ocidentais mudaram. Antes preocupadas em evitar doenças contagiosas, as pessoas hoje se mostram mais preocupadas com as doenças cardíacas e o câncer. Alguns desses tabus já viraram fobias, como é o caso da gordura.

Mary Douglas pontua que as regras culinárias nasceram nas antigas regras mosaicas cujo objetivo era distinguir o povo de Deus dos demais povos (1979, p. 145-170, *apud* PROST; VINCENT, 1992. p.313-316). Este foi um estudo estrutural sobre a culinária e a obra de Claude Lévi-Strauss no qual ela defende que o ser humano orienta suas escolhas alimentares tendo como critérios, não os princípios fisiológicos de fome e saciedade, mas sim a cultura, pois ela é que cria um sistema sofisticado de informação no que se refere ao que é comestível ou tóxico.

Com a Revolução Industrial começa na Inglaterra um movimento gastronômico dirigido às classes trabalhadoras. Talvez seja esse um dos passos iniciais para o que viria a ser chamado aproximadamente 100 anos depois de macdonaldização dos costumes. Segundo Bottini (*apud* FRANCATELLI, 2001) que escreve o prefácio da obra de Charles Elmé Francatelli, publicada em 1859, intitulada “Um simples livro de culinária para as classes trabalhadoras”, a economia inglesa mudou radicalmente de agrícola para industrial em pouco tempo. Esta mudança ocasionou evasão em massa do campo e superpovoamento da Metrópole. A classe trabalhadora vivia de forma precária, se alimentava mal e ganhava pouco. Segundo a autora, o salário médio de um empregado doméstico chegava a dez libras anuais, o que equivaleria hoje a aproximadamente mil dólares norte-americanos. Tal cenário explica de certa maneira como a indústria alimentícia necessitava urgentemente se popularizar para alimentar toda essa gente. O livro de Francatelli traz mais de 250 receitas para famílias de baixa renda que tinham prole numerosa. Na sua maioria elas espelham a escassez de variações e a economia, tanto que, segundo Renata Bottini que apresenta e traduz a obra, Francatelli foi considerado um “economista culinário”, pois argumentava que poderia alimentar

mais de mil famílias de trabalhadores diariamente com o alimento que era desperdiçado em Londres (*op. cit.* p. 119). Muitas argumentações semelhantes sobre as condições de vida do proletariado na Metrópole foram amplamente discutidas por Engels na obra “A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra” (publicado no Brasil pela Ed. Boitempo, 2007).

Desta forma, na cultura da pós-modernidade sobra espaço para o saber gastronômico e o bom gosto à mesa. Assim como nunca antes se escreveu tanto sobre gastronomia e sobre os perigos da alimentação “errada”, também nunca antes na história humana a gordura foi tão abominada, tão temida e execrada. De outro lado, como consequência da fartura que nunca existiu, o corpo ideal jamais foi tão evidenciado, tão consumido. O lado inverso é que por traz da beleza magra estão o sobrepeso e a obesidade, que, ocasionados por fatores dos mais diversos, entre eles o sedentarismo e a alimentação desequilibrada, tiveram no decorrer dos tempos, uma inversão total de posicionamento. A aparência de conforto e riqueza que a obesidade ilustrou durante séculos, passou a significar perigo para a saúde e a beleza. Tal inversão fez com que a identidade social do corpo também se transformasse.

Primeiramente o corpo era apenas um receptáculo da alma e dedicar-lhe muita atenção equivalia a render-se ao pecado. A reabilitação do corpo exige um novo olhar sobre as ferramentas que o mantém bonito e saudável, entre elas a dieta alimentar.

Ao lado da grande quantidade de informação pertinente à alimentação, existe um montante de igual tamanho no que se refere a dietas, cuidados com o corpo, exercícios físicos, cirurgias plásticas. A somatória destes elementos ilustra a contradição com a sociedade de consumo, pois o desejo de consumir vive em constante batalha com a questão corporal. Jean Baudrillard em seu livro “A sociedade de consumo” (*apud* WISNIEWSKI, p.11) fala que o homem vive rodeado de bens e objetos criados para satisfazer sua sede consumista. De todos esses bens e objetos, o mais precioso e belo é o corpo.

Tudo hoje testemunha que o corpo se tornou *objecto de salvação*. Substitui literalmente a alma, nesta função moral e ideológica. (...) As estruturas actuais da produção/consumo induzem no sujeito uma dupla prática, conexas com representação desunida (mas profundamente solidária) do seu próprio corpo: o corpo como

CAPITAL e como FEITIÇO (ou objecto de consumo). (*sic*) (BAUDRILLARD, J. 1995, p.136-137).

Na Itália Renascentista, “*estar acima do peso*” tinha conotação totalmente inversa à de hoje. O *popolo grasso* (povo gordo) representava a aristocracia e *popolo magro* designava a plebe. Desta forma, a imagem corporal pode ter influenciado a divisão de classes há muitos séculos. Se a comida era escassa, logo quem podia comer até engordar deveria ter meios para isso. Bourdieu (1977 *apud* PROST; VINCENT, 1992, p. 306-319) retoma esta discussão mostrando que o corpo apenas ilustra uma forma de dominação que é legitimada na aceitação do grupo dominado pela imposição do grupo dominante. Assim, parece claro que os quadros de Rembrandt mostrem mulheres opulentas, nuas, obesas, flácidas, mas rodeadas de seda, jóias, em leitos principescos. Isto é, a caracterização de vida fácil, fartura alimentar, ócio.



Fig 1. Jacob Jordaens da Escola de Antuérpia, contemporâneo de Rubens e Van Dick é o autor deste quadro que ilustra o corpo belo do século XVII. Disponível em <http://www.conexaolianagel.com/2012/03/celulite-o-temor-de-todas-as-mulheres.html>

A imposição deste modelo corporal vigorou por alguns séculos, se for justificado pelo período de escassez de alimentos na Europa. Porém, no século XVIII e início do XIX com a Revolução Francesa os ideais clássicos voltam à tona e tudo o

que representava o excesso do *Ancien Règime*¹ sai de cena. Segundo Wisniewski (2007), o culto ao corpo ideal no final do século XX torna-se quase obrigatório, principalmente na elite. Com a entrada da classe trabalhadora nas fábricas, contraditoriamente, o aspecto de corpo “trabalhado”, ou seja, magro, atlético, bronzeado passa a fazer parte das camadas da população que podem tirar férias, praticar esportes, cuidar da aparência. “*You can never be too rich or too thin*”². Esta espécie de obsessão nasceu após séculos de negação do corpo, sublimação da autoimagem e perseguição ao narcisismo e autoerotismo.



Fig. 2. Quadro pintado por David (1804), representa a Imperatriz Josephine, esposa de Napoleão. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Napole%C3%A3o_Bonaparte.

No campo da Psicologia aparece Freud e a Psicanálise, que vêm responder à demanda social de se entender melhor a sexualidade e as pulsões. Afinal, em plena Era Vitoriana o ser humano começa a se desnudar. É como se o homem contemporâneo ansiasse pelo corpo perdido, pela redescoberta da *“libertação física e sexual, (...) num culto higiênico, dietético e terapêutico, a*

¹ “Antigo Regime” – diz respeito ao regime absolutista que a maioria das monarquias da Europa seguia até a Revolução Francesa em 1789. Com a execução dos reis, tudo o que dizia respeito aos excessos da corte foi substituído pela simplicidade do modelo clássico. (N. do autor).

² [Você nunca pode ser tão rico, nem tão magro]. Hatfield, E. & Sprecher, S., “Weighty Issues” apud “Mirror, Mirror – The importance of looks in everyday life”. State University of New York Press, Albany. 1986. (apud WISNIEWSKI, 2007, p. 11)

obsessão pela juventude, elegância, virilidade/feminilidade, cuidados, regimes, práticas sacrificiais (...) do corpo” (BAUDRILLARD, 1995, p. 136).



Fig. 3: banhistas do início do século XX. Disponível em <http://joaopauloinquiridor.blogspot.com.br/2010/10/fotografias-de-indumentarias-para.html>

Os investimentos pessoais e sociais no século XX começam a vislumbrar que o esporte iria ressurgir como prática obrigatória para o homem civilizado. Para tanto, em 1896 tem-se a retomada dos ideais clássicos com os primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna.

A sociedade começa assim uma jornada que exige modificações, novos paradigmas. Os hábitos mudam. Começam pelas roupas e calçados. Os clubes, antes somente para eventos sociais se transformam em associações desportivas. A chegada da prática da Educação Física nas escolas marca o início da valorização do corpo na Educação, mesmo que sob a ótica positivista-higienista do início da República (TEIXEIRA; SILVEIRA, 2012).



Fig. 4: Jovens se exercitando no jogo de tênis. Disponível em http://www2.anhembí.br/html/ead01/historia_moda/aula05/p04.htm

Acompanhando este movimento em diversas partes do mundo, surgem os SPAs, lugares nos quais se vai para recuperar a saúde, buscar energia e mais recentemente emagrecer. A origem do termo se deve a uma cidade belga do mesmo nome, na qual havia grande procura da elite pelos banhos termais sulfurosos. Alguns autores denominam que a própria cidade foi nomeada ainda pelos romanos com a expressão latina *Salut per aque* (saúde que vem da água), cujas iniciais resultaram em Spa. (TUBERGEN; LINDEN, 2001).



Fig. 5. Jovens num Spa. Fonte: <http://viverspa.com/artigos/historia-spa-milhares-anos-bem-estar>

O corpo se torna o porta-voz da personalidade na sociedade pós-moderna. Ele comunica um status. Se for bonito e próximo do ideal, denota cuidado e atenção, disciplina. Torna-se sedutor. Por outro lado, se está acima do peso, denota descuido, excesso, negligência, isto é, o indivíduo não tem qualidade de vida. Pode-se concordar com Oliveira (2008) quando argumenta que hoje se o corpo não obedece à moral científica da “qualidade de vida” (moral esta criada e estabelecida como o conjunto de normas saudáveis e aceitáveis para se viver bem), ele vive na transgressão e à margem da sociedade:

No lugar do virtuosismo da vida, surge o padrão da qualidade de vida, que tem como referentes privilegiados o corpo e a espécie. Visto assim, parece que no século XXI vivenciamos uma reedição das velhas ideologias européias do século XIX: reduzir tudo à linguagem científica. Desta forma, o cuidado de si migrou a atenção da esfera dos valores morais para a atenção com a longevidade, a juventude, o fitness. Ser jovem, longo e atento à forma física torna-se uma regra científica que quase sempre desqualifica outras preferências e aspirações à felicidade (*op.cit. p.01*)

A autora refere ainda que os medos na pós-modernidade são outros, mais profundos. As concepções de velhice e morte como naturais da vida passam a ser encaradas como defeito e passíveis de controle. A produtividade e a longevidade são atreladas a não aceitação dos limites do próprio corpo e à naturalidade da sua finitude. Entre os jovens tal aspecto é mais notável, e o cuidado com o corpo e a saúde geram a vontade de ser mais aceito nos padrões corporais pré-estabelecidos (*op.cit*)

Ao se vincular à adolescência, o tema Corporeidade x Consumo invade o campo da Educação. Se for levado em consideração que a magreza é um *status* que é imposto socialmente de *cima para baixo*, ao contrário do que jamais foi até hoje na história humana, a obesidade é o estigma que ninguém quer, associado à transgressão e ao excesso inconsequente. A hegemonia e a distinção de classes nos ambientes educativos, temáticas que pertencem à área de diálogo da Pedagogia Crítica de autores como Peter McLaren e Michael Apple, demonstra que o “modelo de magreza” também distingue os indivíduos na escola. O microssistema da escola repete o macrossistema social, pois caracteriza uma sociedade de abundância que considera a gordura “ruim” e a obesidade “vulgar”, sem, no entanto, atentar para o estilo de vida que promove. A estética *magra* é imposta pela mídia,

intimando as pessoas a se adaptarem, adotando dietas e exercícios aeróbicos, ao mesmo tempo em que constrói novos modelos gastronômicos, com porções cada vez maiores. Para acomodar este novo corpo que cresce se produzem arsenais de itens para conforto ambiental: camas mais largas, mini-carros motorizados para shoppings e supermercados. O prazer do ócio que mascara a inatividade e o sedentarismo se reflete no *design* de *chaise longues* em salas de televisão e poltronas reclináveis em cinemas e templos religiosos.

Ao se acatar a imposição de um modelo de conforto ocioso e indisciplinado, a contraposição com o movimento e a rigidez da atividade física e das dietas alimentares é clara. Segundo C. Jung (2008), o arquétipo que nasce de modelos socialmente impostos é possuidor de imenso significado emocional acatado pelo inconsciente coletivo. De acordo com Franco: “*muitas dietas de emagrecimento têm nítidas conotações morais e são geradoras de sentimento de transgressão*” (FRANCO, 2001, p. 12). O conceito de *transgressor* imposto ao obeso é discriminatório e culpabilizante, gerando uma obsessão em ser magro. A *boa aparência* é pré-requisito para a ascensão social, para um bom emprego. *Imagem é tudo* diz o jargão da pós-modernidade.

A partir de 1937, na Europa, com o lançamento da revista *Marie Claire* um novo modelo de manutenção da atratividade física entra em voga. Mesmo às mulheres casadas está relegada a missão de permanecerem atraentes (*op. cit.* PROST; VINCENT, 1992, p.429). Quem não se submete a essa hegemonia do belo vive em constante transgressão de uma ordem social que não é evidente, mas existe na forma de um discurso não dito. Sobre isso McLaren (2002, p.42) trata das minorias sociais, principalmente com foco no ambiente escolar, e das consequências que advém da não-submissão aos modelos como frutos do processo de hegemonia:

Hegemonia refere-se à manutenção da dominação não pelo simples exercício de força, mas basicamente através de práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais de consenso, produzidas em locais específicos tais como a igreja, o Estado, a escola, a mídia de massa, o sistema político e a família. (...). Refere-se à liderança moral e intelectual de uma classe dominante sobre uma classe conquistada (...). A cultura dominante é capaz de fabricar sonhos e desejos, tanto para os dominantes, como para os dominados, fornecendo “termos de referência” (ex., imagens, visões, histórias, ideais). Tenta “estabelecer” o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo “comum”(...)

Em contraposição à relação de dominação hegemônica, apresenta-se a relação entre pares proposta por Urie Bronfenbrenner (1996) com a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano concebe a interação da pessoa em desenvolvimento e os seus ambientes de convivência, de maneira sistêmica. O desenvolvimento se define como uma mudança na maneira pela qual a pessoa entende e se ocupa das relações em seu espaço ecológico. Este ambiente ou espaço ecológico consiste em uma série de estruturas encaixadas em que, no nível mais interno, está o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento (microssistema), podendo ser a casa, o clube, a igreja e a sala de aula. No segundo nível ocorrem as interconexões entre os microssistemas (que originam o mesossistema), sendo essas interconexões tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos isolados em determinado espaço ecológico. O terceiro nível, exossistema, envolve os eventos dos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está diretamente presente, mas sofre sua influência, como por exemplo, o ambiente de trabalho dos pais. O macrossistema, o de nível mais externo de todos, é composto, por exemplo, das relações de ordem política e econômica, ou seja, os eventos que influenciam os sistemas mais internos.

A ecologia do desenvolvimento humano está localizada em um ponto de convergência entre as disciplinas das ciências biológica, psicológica e social, conforme elas se relacionam à evolução do indivíduo na sociedade e envolve quatro elementos fundamentais: pessoa, contexto, processo e tempo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 12).

Aliada aos pressupostos da teoria de Urie Bronfenbrenner está o fundamento desta pesquisa: os adolescentes que desenvolvem corporeidades insatisfatórias (ou insalutares segundo parâmetros impostos de cima para baixo), em especial aqueles que estão com sobrepeso ou obesidade, são sujeitos que têm acesso a informação (seja ela do próprio currículo, quanto virtual e digital), pertencem a um ambiente privilegiado (colégio particular). No entanto, parece que este microssistema escola não é suficiente para promover hábitos de vida saudáveis que resultem em corpos mais próximos dos ideais de beleza impostos pela sociedade. Apesar de oferecer todas as condições educativas para que a relação com o corpo seja mais “educada” (no sentido de disciplinada) esta pesquisa investiga e defende a complexidade desta temática. A formulação desta tese se embasou em questionamentos sobre o papel

dos diversos sistemas que rodeiam o indivíduo na sua trajetória e que se constituem educativos na sua funcionalidade. As relações com os pares sejam elas díades, tríades, tétrades ou entre mais pessoas também funcionam como ambientes educativos. As trajetórias individuais, sejam elas na educação formal ou informal, compõem o conjunto de saberes que irá determinar as maneiras pelas quais a pessoa resolverá os principais conflitos da vida. Estar acima do peso e não se relacionar bem com o próprio corpo são fenômenos que trazem em si conflitos que não foram resolvidos. Nesta resolução o papel da educação é um só: o de construir conhecimento. A construção de conhecimento sobre a saúde e o relacionamento de cada um com o que consome é imprescindível para o entendimento dos processos biopsicosociológicos que acompanham o homem durante sua existência. Ao mesmo tempo o microsistema escolar não é suficiente para garantir a demanda da corporeidade em relação ao ideal de beleza e saúde, pois é uma questão complexa: a construção da corporeidade envolve hábitos familiares, relações de amizade fora da escola, mídia, consumo.

O conjunto das práticas educativas construídas no ensino regular brasileiro na atualidade vem se esforçando para incorporar as noções sobre consumo alimentar, obesidade e hábitos saudáveis no currículo. Porém esta ainda é uma tentativa e não uma realidade. Segundo Nunes *et. al.* (2007, p.134) o índice de obesidade e sobrepeso em classes economicamente mais elevadas tem aumentado significativamente. Porém as políticas para mudança de hábitos são dispendiosas e exigem qualificação. Desta maneira, os governos têm investido na prevenção:

O Programa Healthy People 2010 indica claramente que as escolas devem desempenhar um importante papel na promoção das atividades físicas e na formação de hábitos alimentares saudáveis. O elevado custo e os escassos resultados das estratégias para mudanças de hábitos maléficos à saúde na vida adulta têm direcionado o foco dos responsáveis pelas políticas sanitárias para a prevenção, que deve ter início na infância e adolescência (*op.cit.* p.134).

As temáticas de adolescência e consumo, adolescência e corporeidade, em especial o sobrepeso ou obesidade, têm sido abordadas na produção científica das áreas da Psicologia, Nutrição e Medicina. Pesquisam sobre a influência da mídia sobre o consumo, da busca da identidade adolescente influenciando e sendo influenciada pelo consumo (ROSSI *et al.*, 2010). Na área médica e nutricional o foco do sobrepeso e obesidade se encontra também nas causas que são mais culturais e

sócio-econômicas (NUNES *et al*, 2007), do que necessariamente dietéticas. Há também pesquisas que delegam as causas da obesidade a fatores psicológicos específicos e/ou associados, como a impulsividade e a compulsão alimentar (PEREIRA; CHEHTER, 2012). Rodrigues e Boog (2006) propõe a técnica de problematização da obesidade no contexto social, familiar e educacional como estratégia de mudança do hábito alimentar. Davanco *et al*. (2004) investiga o problema pelo viés do professor. Considera para tanto que, se a educação nutricional está lutando pela inserção no espaço escolar, o professor no seu papel de *transformador da realidade*, tem função primordial neste processo. Santos (2005) discute publicações governamentais referentes à educação alimentar e nutricional. A autora percebe que existe interesse por parte das políticas públicas no que se refere à alimentação e nutrição, no entanto, o texto de tais publicações tem basicamente o intuito de informar a população sobre os benefícios da alimentação saudável, deixando, no entanto, de promover auxílio no que se refere a tomadas de decisão em mudar o hábito alimentar.

No campo da Educação os trabalhos tentam abordar o fator alimentar como principal causa da obesidade, e outros, mais raros falam do consumo genericamente. Mais comum, no entanto, são os trabalhos que abordam a corporalidade do aluno. Entre eles pode-se citar Nóbrega (2005) que levanta a discussão sobre o lugar do corpo na Educação, partindo das reflexões sobre a fenomenologia do corpo e sua relação com os processos cognitivos. Há de se falar também dos trabalhos que compõem o volume 16 da revista “Educar em Revista”, de janeiro de 2000, editada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O “Dossiê Corporalidade e Educação” traz discussões que vão desde os questionamentos sobre a práxis e a formação do professor de Educação Física, até investigações acerca da Psicologia Corporificada. Deve ainda ser ressaltada a dificuldade causada pela escassez de trabalhos na área da Educação, com temas relacionados a esta pesquisa. No entanto esta escassez espera-se que seja passageira, dada a importância emergencial de discussões acerca desta especificidade – obesidade adolescente e consumo alimentar, dentro da grande área corporeidade e educação.

O Caminho Investigativo e a Orientação Metodológica

O ponto-chave da questão sobre a relação do adolescente com a sua corporeidade e o consumo aparece com maior clareza na pergunta: como interagem microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema no processo de educação para a vida? Além disso, mais especificamente: Como a abordagem sistêmica de Bronfenbrenner vislumbra as relações entre os pares especificamente no que tange ao microssistema “escola”? Este microssistema é capaz de responder às demandas que emergem da relação do adolescente com o próprio corpo e o consumo? Estas perguntas se estabelecem, pois, para orientar o andamento desta pesquisa.

O delineamento desta pesquisa pode ser definido como pesquisa com estratégia de estudo de caso, propósito explanatório (causal), que utiliza métodos quanti e qualitativos, de caráter correlacional, de campo. A abordagem teórica é sistêmica, com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1996). Segundo Yin (2009, p.4), a escolha do método de pesquisa depende muito do tipo de pergunta que a pesquisa suscita:

Não há nenhuma fórmula, mas a sua escolha depende, em grande parte, à sua pergunta (s) de pesquisa. Quanto mais a sua pergunta procurar explicar alguma circunstância atual (por exemplo, "como" ou "por que" algum fenômeno social acontece), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas perguntas requerem uma extensa e descrição aprofundada de algum fenômeno social. [em inglês no original. Tradução. do autor]³.

Além da adequação do método a ser utilizado, ainda se argumenta aqui, a especificidade das temáticas envolvidas com o perfil de pesquisa e de pesquisador que se apresenta. Seguindo as *Quatro regras óbvias* para se fazer uma tese de Umberto Eco (1983) pode-se dizer que todas foram contempladas neste trabalho. A primeira que diz que o tema deve responder aos interesses do candidato foi seguida na escolha inicial do projeto, uma vez que representa grande parte do interesse pessoal, profissional e correlação com a produção científica do autor. A segunda, que trata sobre a acessibilidade das fontes de consulta estando ao alcance do candidato, também denota coerência com esta proposta. Na sua maioria, as obras consultadas, sejam do âmbito bibliográfico, midiático, empírico e psicométrico

³ *There's no formula, but your choice depends, in large part, on your research question(s). The more that your question seek to explain some present circumstance (e.g. "how" or "why" some social phenomenon works), the more the case study method will be relevant. The method also is relevant the more that your questions require an extensive and "in-dept" description of some social phenomenon*

estavam ao alcance do autor desta pesquisa, de forma atualizada. A terceira regra que trabalha o manejo das fontes na perspectiva do alcance cultural do candidato também foi cumprida, pois as temáticas da Psicologia do Desenvolvimento, Adolescência, Relação Sistêmica, Corporeidade são de preferência do autor. A quarta regra que se refere ao quadro metodológico estando ao alcance da experiência do candidato também foi contemplada, uma vez que na experiência profissional do autor, estudos de caso e psicometria são técnicas utilizadas largamente no âmbito da clínica psicológica. Eco ainda refere uma quinta regra que seria a da adequação do professor. Neste quesito o trabalho foi acolhido na linha de pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano” por se tratar de temática aliada à Educação, aos processos de desenvolvimento humano, bem como a especialidade da Educação Preventiva Integral. Um fator de pertinência notável é que o autor proposto para esta pesquisa foi Urie Bronfenbrenner, psicólogo, e sua Teoria Bioecológica de Desenvolvimento, a qual conseguiu fundamentar a temática “adolescência x consumo”.

Ao se delinear o estudo que pretendia abraçar duas áreas distintas, Educação e Saúde, o objetivo geral proposto para este estudo foi o de investigar a relação entre o consumo e a corporeidade na população adolescente, tendo como suporte o processo de desenvolvimento proposto pelo modelo de “Abordagem Ecológica de Desenvolvimento” de Urie Bronfenbrenner (1996).

Foram elencados quatro objetivos específicos a serem atingidos no percurso deste trabalho. O primeiro objetivo diz respeito a identificar os fatores predominantes na relação Corporeidade x Adolescência com as variáveis “consumo alimentar”, “autoimagem” e “sobrepeso/obesidade”. O segundo foi avaliar as relações emocionais, de sociabilidade, de poder, de inclusão/exclusão, de autoestima e de educação. O terceiro objetivo foi investigar contextos e práticas que contribuem para o consumo inconsequente, a partir da utilização dos instrumentos de avaliação de autoimagem, hábito alimentar, impulsividade e atitudes alimentares. Foram avaliadas também as práticas atuais sobre corporeidade e se elas influenciam na promoção de hábitos saudáveis de vida ou na busca do corpo ideal como objeto de consumo na adolescência. Finalmente, o quarto objetivo foi analisar os componentes da Bioecologia do Desenvolvimento Humano - BEDH (processo, contexto, pessoa, tempo) nas transições ecológicas que envolvem a adolescência.

O grupo de participantes investigado foi composto por 15 (quinze) adolescentes do sexo masculino, que foram submetidos à aplicação de escalas de avaliação que contribuíram no delineamento: 1) das atitudes alimentaresap 2) da compulsão alimentar; 3) da impulsividade; 4) do ideal de imagem corporal; 5) da satisfação com a própria imagem corporal. Todos os jovens que foram selecionados tinham sobrepeso ou obesidade. A metodologia para a coleta de dados da pesquisa foi diversificada (quantitativa na coleta de dados que utilizou instrumentos formais e qualitativa na interpretação e contextualização dos dados) e implicou em recrutamento e seleção dos participantes, entrevista e avaliação na forma de escalas: Escala de Impulsividade (BIS – 11, Pantton, Stanford & Barratt, 1995), Escala de Compulsão Alimentar Periódica (ECAP, Gormally J, Black S, Daston S, Rardin D.,1982), Escala de Silhuetas (*Figure Rating Scale* – FRS, de Stunkard, Sorensen e Schulsinger, 1983), a BSQ (Body Shape Questionnaire – Cooper *et al.*,1987) e EAT-26 (Teste de Atitudes Alimentares de Garner e Garfinkel, 1979).

O primeiro passo no processo de coleta foi o recrutamento dos jovens, com idades entre 15 e 17 anos, índice de massa corporal (IMC) indicado por tabela própria para as idades e que se situava entre 21,8 e 29,2. Todos os rapazes eram, na época da coleta de dados, estudantes da instituição coparticipante. A opção em estratificar a amostra ao selecionar os adolescentes com sobrepeso ou obesidade parece nítida, porém é importante ressaltar que esta foi uma pesquisa sobre a corporeidade em adolescentes acima do peso ideal. Em contato com os professores de Educação Física que disponibilizaram planilhas nas quais constavam peso, altura, idade, sexo e IMC foi possível fazer a seleção dos participantes. Neste trabalho, deve ficar claro, porém, que o intento não foi investigar a obesidade como fenômeno de saúde, mas sim a relação que o adolescente desenvolve com o próprio corpo. Apesar do IMC não ser recomendado para trabalhos com adolescentes segundo Pereira e Chehter (2012, p.4), nesta pesquisa foi utilizada a tabela específica para crianças de 5 a 18 anos de idade⁴.

O instrumento de avaliação da impulsividade (BIS – 11 [*Barrat Impulsiveness Scale*]) foi outra escala selecionada para esta pesquisa. O intuito foi o de investigar a relação entre a impulsividade e a escolha alimentar, bem como entre

⁴ Anexo 1 na p. 148

a impulsividade e destes fatores com a obesidade. Segundo Pereira e Chehter (2012, p.3)

Os obesos não constituem um grupo homogêneo baseado no critério de peso (...). As formas de classificação da obesidade são diversas, daí não fazer sentido que um perfil se aplique a todos os obesos (...). A impulsividade, um traço de temperamento, é foco importante de estudos sobre a obesidade e transtornos alimentares, especialmente compulsão alimentar. A impulsividade como traço de personalidade nos dota de espontaneidade e iniciativa, mas quando exacerbada afeta nossa capacidade de fazer boas escolhas.

A opção pela Escala BIS-11 se explica pela acessibilidade da mesma, o baixo custo e a fácil compreensão pelo participante no momento da aplicação. Pereira e Chehter (*op.cit*, p. 4) descrevem este instrumento:

A Escala de Impulsividade de Barratt (Pantton, Stanford & Barratt, 1995) ou BIS-11 em sua décima primeira versão é uma das ferramentas mais utilizadas para medir impulsividade em países de língua inglesa. O modelo de Barratt propõe a impulsividade concebida sob três fatores: motor (capacidade de conter o ato), atencional e falta de planejamento (orientação para o presente). É uma escala do tipo Likert com 30 itens na qual o participante julga seu comportamento e classifica-o em uma das quatro alternativas possíveis: raramente (1), às vezes (2), frequentemente (3), sempre (4).

Outra razão pela qual se optou pelo instrumento, foi o fato de que, no processo de adaptação para o português, o estudo utilizou participantes adolescentes, do sexo masculino, isto é, o perfil similar aos jovens selecionados para este estudo. No que tange aos resultados, as autoras indicam apenas o uso do escore total da escala, orientação que foi seguida.

A escala foi traduzida e adaptada para o português (Diemen, Szobot, Kessler & Pechansky, 2007) em estudo com adolescentes do sexo masculino. Apesar de um satisfatório índice de consistência interna (0,62), os três fatores foram identificados na análise fatorial, mas a solução diferiu da versão original, portanto, os autores afirmam a não validação dos três fatores e recomendam para estudos com adolescentes brasileiros o uso da escala apenas para escore total. (*op.cit*. p.5).

Paralelamente ao uso destes dois instrumentos, um sobre a mensuração do peso corporal e altura (IMC) e outro para detectar um traço de personalidade nos participantes (impulsividade: BIS – 11), foram eleitas mais quatro escalas, a Escala de Silhuetas de Stunkard, Sorenson e Schlusinger (1983) e a BSQ (*Body Shape Questionnaire*), ambas que avaliam a relação do sujeito com a imagem corporal, e, ainda, o Teste de Atitudes Alimentares (EAT-26).

Silva e Caramaschi (2007) informam a respeito da Escala de Silhuetas (Escala de Figuras de Stunkard Figure Rating Scale – FRS) de Stunkard, Sorensen e Schulsinger (1983), que o instrumento foi adaptado para o português em 2005 por Scagliusi e colaboradores. Trata-se de uma série de figuras de silhuetas humanas que vão desde o perfil magro até obeso. O procedimento da avaliação é feito quando o participante escolhe duas das figuras, de acordo com seu sexo. A primeira escolha deve estar relacionada à forma como ele enxerga a própria silhueta no momento. A segunda escolha deve expressar a imagem de silhueta que ele considera ideal para si. Os autores definem ainda, que a interpretação de tal avaliação deve focar na insatisfação corporal:

Insatisfação corporal é calculada como a discrepância entre o número da figura escolhida como atual e o número da figura escolhida como ideal (isto é, figura eu - figura desejável). Quanto mais próximo de zero for o resultado, menor a insatisfação. Quanto maior, mais o entrevistado quer ter um corpo menor que o atual, e vice-versa. (*op. cit.* p. 13).

Os autores discriminam também que a correspondência das figuras apresentadas é fator importante na avaliação, para o cruzamento de dados com o IMC do participante, e elegem o termo superestima do tamanho corporal como categoria:

Superestimativa do tamanho corporal: a figura 3 corresponde ao IMC de 20kg/m^2 e a figura 6 corresponde ao IMC de 30kg/m^2 . Quando um entrevistado com IMC $< 20\text{kg/m}^2$ escolhe, como representativa do tamanho atual, figura igual ou maior do que a 4, ou quando um entrevistado com IMC $< 30\text{kg/m}^2$ escolhe figura igual ou maior do que a 6, pode-se afirmar que superestima seu tamanho corporal. Almeida et. al (2005) utiliza as figuras propostas por Stunkard, Sorensen & Schulsinger, (1983) e classifica as figuras em: 1 e 2 = não obesidade; 3 = sobrepeso; 4 e 5 = obesidade grau I; 6 e 7 = obesidade grau II; 8 e 9 = obesidade grau III. (*op. cit*)

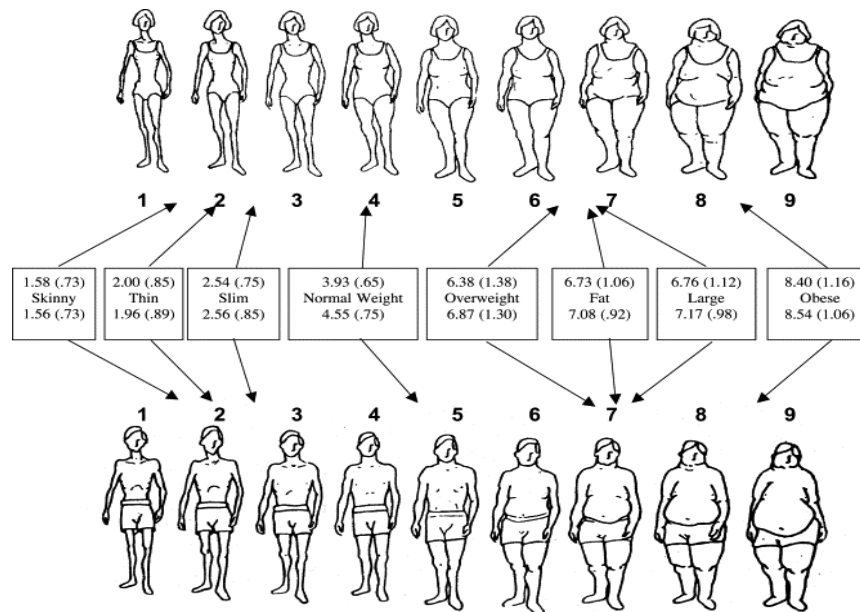


Figura 6. Escala de Silhuetas proposta por Stunkard, Sorensen e Schulsinger, 1983
 Fonte da Imagem: <http://pics8.this-pic.com/key/stunkard%20figure%20rating%20scale>

Segundo Kakeshita, a respeito da Escala de Silhuetas, (2008, p.7):

A Escala de Silhuetas constitui instrumento importante, de baixo custo, de fácil e rápido manuseio na avaliação da percepção da imagem corporal. Pode ser utilizado, clínica e epidemiologicamente, para rastrear indivíduos e populações em risco de desenvolverem transtornos do comportamento alimentar, atitudes e comportamentos que conduzam a estratégias nocivas à saúde. Pode ainda ser usado para se obter dados que auxiliem na condução dos processos de orientação e educação nutricional, que reorientem modelos corporais a serem veiculados pela mídia, e que conduzam à revisão e transformação do conceito de beleza física, social e culturalmente estabelecido atualmente.

A escala BSQ (*Body Shape Questionnaire*) – BSQ é descrita por Freitas, Gorestein e Appolinario (2002, p.36) como um instrumento para avaliação de outros aspectos relacionados aos transtornos alimentares:

O BSQ é uma escala Likert com 34 itens autopreenchíveis construída para mensurar, nas últimas quatro semanas, a preocupação com a forma corporal e com o peso, especialmente a frequência com que indivíduos com e sem TA experimentam a sensação de se "sentirem gordos". O BSQ fornece uma avaliação contínua e descritiva dos distúrbios da imagem corporal em população clínica e não-clínica.

As escalas ECAP e EAT avaliam atitudes frente ao alimento, sendo a primeira (Escala de Compulsão Alimentar Periódica) mais utilizada para avaliar a gravidade da compulsão alimentar periódica em indivíduos obesos (FREITAS e cols, 2002). A escala EAT é utilizada para avaliar transtornos alimentares (CORDÁS; NEVES,

1999). Ambas se configuram como escalas de modelo Likert que podem ser autoaplicáveis. A partir destes instrumentos, os dados foram tabulados e mensurados. O cruzamento das informações foi feito pelas categorias pré-estabelecidas que ilustram a relação da impulsividade com a compulsão alimentar e da insatisfação com a imagem corporal e o ideal de corpo que os participantes manifestam.

Aplicação das Escalas de Avaliação e Entrevista Complementar

As escalas descritas na seção anterior foram aplicadas individualmente nos quinze participantes voluntários, todos do sexo masculino, estudantes da mesma instituição co-participante. O critério de seleção foi o IMC (índice de massa corporal) acima $21,8 \text{ kg/m}^2$ até $28,9 \text{ kg/m}^2$, sendo os parâmetros propostos pelo FANTA (*Food and Nutrition Technical Assistance III Project- WHO*⁵) que traz Tabelas de IMC e IMC-para-Idade para Crianças e Adolescentes 5–18 Anos de Idade e Tabelas de IMC para Adultos Não-grávidas, Não-lactantes ≥ 19 Anos de Idade, e foi editada pela Organização Mundial de Saúde em agosto de 2012.

Os voluntários concordaram em ser testados e tiveram acesso ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (além de encaminhar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis, quando menores de 18 anos). Todos vieram acompanhados de responsáveis. Os participantes, doravante de nominados pela letra “P” seguida do número de ordem de 1 até 15 (aleatório no que se refere à testagem, mas ordinário para idade) compareceram na mesma data ao local indicado e combinado, e responderam aos instrumentos de avaliação no total de cinco escalas. O tempo estimado para a aplicação era de aproximadamente 60 minutos e a média de tempo de todos foi ao redor de 50 minutos. Após responder às escalas, foi realizada coleta de informações complementares, utilizando-se para tal roteiro de perguntas. Todos, indiscriminadamente relataram não ter sentido desconforto de espécie alguma durante a auto aplicação dos instrumentos ou na coleta de informações complementares.

Os resultados a seguir demonstram as associações entre as escalas. O diagrama está organizado na ordem de escores obtida com cada um dos participantes.

⁵ “Terceiro Projeto de Assistência Técnica à Alimentação e Nutrição – OMS”.

particip	IDADE	imc	silhuetas	Bsq	ecap	eat	bis-11
1	15	31,8	insat. 0 A-I: OB2	37-SATISF.	3 - CAP NEGAT	7 - NEG	52 - IMP.NORMAL
2	15	25,2	insat. 2 A-I: OB2	78- LEV.INSAT	17 - CAP NEGAT	18 - NEG	81 - ALTAM.IMPULS
3	17	24,9	insat. 2 A-I: OB2	38- SATISF.	8 - CAP NEGAT	0 - NEG	60 - IMP. NORMAL
4	15	36,3	insat. 3 A-I: OB2	96 - MOD.INSAT.	15 - CAP NEGAT	9 - NEG	73 - ALTAM.IMPULS
5	15	24,2	insat. 3 A-I: OB2	90 - MOD.INSAT.	19 - CAP MODERAD	6 - NEG	78 - ALTAM. IMPULS
6	15	24,3	insat. 2 A-I: OB1	73 - MOD. INSAT.	11 - CAP NEGAT	14 - NEG	74 - ALTAM.IMPULS
7	15	25,7	insat. 2 A-I: OB2	72 - LEV.INSAT.	14 - CAP NEGAT	5 - NEG	85 - ALTAM.IMPULS
8	15	27,8	insat. 3 A-I: OB2	96 - MOD.INSAT.	18 - CAP MODERAD	7 - NEG	62 - IMP. NORMAL
9	15	24	insat. 3 A-I: OB2	99 - MOD.INSAT	9 - CAP NEGAT	7 - NEG	79 - ALTAM. IMPULS
10	16	32	insat. 2 A-I: OB1	77 - LEV.INSAT.	18 - CAP MODERAD	15 - NEG	78 - ALTAM. IMPULS
11	16	23,7	insat. 3 A-I: OB2	96 - MOD.INSAT.	12 - CAP NEGAT	6 - NEG	68 - IMP. NORMAL
12	16	24,5	insat. 2 A-I: OB1	40 - SATISF.	11 - CAO NEGAT	2 - NEG	71 - ALTAM.IMPULS
13	16	24,8	insat. 1 A-I: OB1	42 - SATISF.	19 - CAP MODERAD	11 - NEG	61 - IMP.NORMAL
14	15	23,8	insat. 1 A-I: SP	98 - MOD.INSAT.	7 - CAP NEGAT	18 - NEG	59 - IMP. NORMAL
15	16	24,5	insat. 2 A-I: OB1	99 - MOD.INSAT	21 - CAP MODERAD	13 - NEG	72 - ALTAM.IMPULS

Quadro 1. Resultados das escalas avaliativas. Fonte: o autor.

Legenda: insat = grau de insatisfação; AI = autoimagem. OB1 = obesidade grau 1. OB2 = obesidade grau 2. SP=sobrepeso. SATISF.=satisfeito. MOD.INSAT= moderadamente insatisfeito. CAP NEGAT= negativo para compulsão alimentar periódica. NEG= negativo. ALTAM.IMPULS= altamente impulsivo.

A começar pelo IMC em relação à Escala de Satisfação com a Imagem Corporal (BSQ-34) e o a Escala de Silhuetas: o que se esperava com o intercruzamento destes três escores era vislumbrar primeiramente a relação peso x corporeidade, isto é, verificar se adolescentes acima do peso têm satisfação com o próprio corpo. Já ao obter o escore das silhuetas o intento foi o de cruzar informações com o que se observou na relação de peso x corporeidade. Desta forma, nos três primeiros escores obtidos pode-se observar a percepção sobre a autoimagem dos adolescentes e a expectativa sobre o próprio corpo. O segundo

agrupamento de escalas/escores incluiu EAT, ECAP e BIS-11, respectivamente atitudes alimentares, compulsão alimentar e impulsividade. O intento neste grupo de escores foi o de observar a relação entre o traço de personalidade (impulsividade) e a atitude perante o corpo e alimento. Além disso, as escalas também mencionam questões que podem ser interpretadas como satisfação com a própria imagem corporal, transtornos alimentares e ansiedade. De forma genérica, pode-se concluir que as relações entre os escores denotam certa coerência entre o perfil corporal dos participantes dada pela autoimagem pelo teste das silhuetas e a satisfação corporal dada pelo questionário BSQ. Em onze dos quinze participantes há insatisfação corporal, sendo que em sete há nível moderado de insatisfação quanto ao corpo. Porém há discrepância entre o IMC e estes dois escores. Nota-se que nem sempre a insatisfação maior liga-se ao maior escore de IMC. Semelhante constatação se faz no segundo agrupamento de escalas. Dos quinze participantes, oito apenas demonstram tendência à impulsividade, informação esta que, cruzada com os escores das outras duas escalas resultam em que nem sempre coincide o fator “comer compulsivo” com ser impulsivo. E ainda, que na escala de atitudes alimentares (que investiga as tendências à anorexia ou bulimia) todos os participantes tiveram escore negativo. Em contrapartida, as entrevistas realizadas trazem dados que complementam de forma subjetiva as questões propostas. Foram feitas quatro perguntas abertas sobre atitudes saudáveis, consciência corporal, influência dos amigos, família e escola, autopercepção da própria relação com o corpo e a vida saudável.

Pode-se observar que após a análise de conteúdo das entrevistas complementares foram categorizados três pré-indicadores para elencar aspectos relevantes nas falas dos entrevistados para esta pesquisa. Elas formam o que pode ser chamado de núcleo de significação na etapa da análise dos dados. Dar sentido/significado ao que foi expresso pela linguagem do indivíduo entrevistado é tarefa árdua e metódica, além de detalhista. A respeito disso Aguiar e Ozella (2013, p. 303), comentam:

Como afirma Vigotski (2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, podendo, muitas vezes, “o pensamento fracassar”, não se realizando como palavra. Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento.

Importante frisar que a análise dos núcleos de significação realizada nas entrevistas complementares traz dados que fazem o fechamento da teoria e sintetizam a proposta desta tese, pois, aliada (a análise) aos objetivos iniciais, tenta respondê-los e os transcende para perspectivas que, *à priori*, não haviam sido consideradas possíveis.

Considerações

A relação corporeidade – adolescência com variáveis como a do consumo alimentar e as relações no ambiente escolar é fator que está no foco das discussões acerca dos dados obtidos e, tal fator, foi amplamente investigado nas entrevistas que se seguiram à aplicação das avaliações pelas escalas. Uma vez transcritas e interpretadas as entrevistas, foi possível se fazer a análise de todos os índices e dados de cada participante, que avaliado na sua totalidade, serviu para que se chegasse ao perfil cognitivo do grupo a respeito da relação corporeidade-adolescência. Este perfil uma vez que estabelecido foi correlacionado com os fatores ambientais e bioecológicos para que as questões implicadas neste trabalho fossem respondidas: quais os fatores que influenciam na relação do adolescente e sua corporeidade? Como a bioecologia do desenvolvimento humano pode contribuir na educação para o consumo? Existe influência dos pares na autoimagem e no consumo alimentar? Qual o poder do microssistema escola em educar para o consumo?

A discussão aprofundada dos dados obtidos e destes questionamentos são retomados e apresentados no capítulo 6 desta pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CEP/SCS), com o parecer n.419.559 de 09/10/2013.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. IN **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. [on line] Acesso em 18/01/2014.

APPLE, M. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1989. 210p.

BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de consumo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda, 1995. p. 136-137.

BRASIL, EBC – Empresa Brasil de Comunicação. **Quase metade dos brasileiros está acima do peso, indica pesquisa**. Por Paula Laboissière, reporter da matéria em 10/04/2012.[on line]. Acesso em 10/07/2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, RS: Artes Médicas: 1996.

CHERNIN, K. **A obsessão**: reflexões sobre a tirania da magreza. Rio de Janeiro: Imago, 1988. Tradução de: Lea M. Sekind Viveiros de Castro.

CODO, W.; SENNE, W. A.. **O que é corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CORDÁS, T. A.; NEVES, J. E. P. das. Escala de avaliação de transtornos alimentares. IN **Rev. psiquiatria clínica**. N. 26 (1, n.especial): 41 – 7. Jan.-fev. 1999. São Paulo. Disponível em [http://hcnet.usp.br/ipq/revista/vol26/n1/artigo\(41\).htm](http://hcnet.usp.br/ipq/revista/vol26/n1/artigo(41).htm). Acesso em 31/01/2014.

DAVANCO, G. M. *et al.*, Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a curso de educação nutricional. **Revista de Nutrição**. vol.17 no.2 Campinas Apr./June 2004. [on line]. Acesso em 22/07/2013.

ECO, U. **Como se faz uma tese**: em ciências humanas. Queluz: Presença. 1997.

EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.16, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

FRANCATELLI, C. E.. **Um simples livro de culinária para as classes trabalhadoras**. São Paulo: Angra, 2001. Tradução de: Renata Lucia Bottini.

FRANCO, A. **De caçador a gourmet**: uma história da gastronomia. 2ª. ed. rev. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

FREITAS, S.; GORENSTEIN, C.; APPOLINARIO, J. C. Instrumentos para a avaliação dos transtornos alimentares. IN **Revista Brasileira de Psiquiatria** *Print version* ISSN 1516-4446. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.24 suppl.3 São Paulo Dec. 2002. Disponível no sítio da internet: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462002000700008>. Acesso em 10/07/2013.

JUNG, Carl G.. **O homem e seus símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Edição, 2008. Tradução de: Maria Lucia Pinho.

KAKESHITA, I. S. *et al.* Construção e fidedignidade teste-reteste de escalas de silhuetas brasileiras para adultos e crianças. IN **Revista Psicologia**: teoria e

pesquisa, vol.25 no.2. Brasília Apr./June 2009. Disponível no sítio da internet: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000200015>. Acesso em 10/07/2013.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, A. B. **Comida**: prazeres, gozos e transgressões [online]. 2nd. ed. rev. and enl. Salvador: EDUFBA, 2007. 290 p. ISBN 978-85-232-0435-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

NOBRE et. al. Prevalência de sobrepeso, obesidade e hábitos de vida associados ao risco cardiovascular em alunos do Ensino Fundamental. IN **Revista da Associação Médica Brasileira**. Vol. 52, nº 2. São Paulo, Mar/Apr.2006.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. IN **Revista de ciência da educação**. "Educação e Sociedade". v. 26. n. 91. Maio/Ago. 2005. p. 599 – 615.

NUNES, M. M. A.; FIGUEROA, J. N.; ALVES, J. G. B. Excesso de peso, atividade física e hábitos alimentares entre adolescentes de diferentes classes econômicas em Campina Grande (Pb). IN **Revista da Associação Médica Brasileira**. 2007; 53(2): 130-4. Artigo Original.

PARANÁ, Ministério Público do Paraná. **Lei estadual 14.423/2004**. Disponível em <http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca legis est leis 39.php>. Acesso em 22/12/2014.

PEREIRA, C.; CHEHTER, E. Z. Associações entre impulsividade, compulsão alimentar e obesidade em adolescentes. IN **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 63, n.3. 2011. Disponível no sítio da internet <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/72r8/625>. Acesso em 08/07/2013.

PROST, A.; VINCENT, G. **História da vida privada 5**: da primeira guerra a nossos dias. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras: 1992.

REY, F. G. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Tradução de: Guillermo Matias Gumucio.

RODRIGUES, E. M.; BOOG, M. C. F., Problematização como estratégia de educação nutricional com adolescentes obesos. **Caderno de saúde pública**. vol.22 no.5 Rio de Janeiro May 2006.

SANTOS, L. A. S., Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. IN **Revista de nutrição**. Vol.18 nº 5. Campinas. Set/Out. 2005.

SILVA, G. L.; CARAMASCHI, S. Sexualidade e corporeidade: imagem corporal em mulheres com depressão. IN VALLE, T. G. M.; MELCHIORI, L. E., orgs. **Saúde e desenvolvimento humano** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2010. 257 p. ISBN 978-85-7983-119-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 09/07/2013.

SIMÕES, A. Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. IN **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXIX, nº 2, 1995, 3-23.

SOUZA NETO, Samuel de. **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

TEIXEIRA, S. A. e SILVEIRA, B. S. A problemática do corpo no processo histórico da Educação Física: da dicotomia de Platão à nova dicotomia: corpolatria. IN **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, Nº 164, Enero de 2012. [on line]. <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 22/01/2014.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. São Paulo: Jorge Zahar, 2000, p. 46.

VINCENT, G. O corpo e o enigma sexual. IN PROST, A. e VINCENT, G. **História da vida privada 5: da primeira guerra a nossos dias**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras: 1992. p.307-390

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

WISNIEWSKI, M. **O comer consciente: perspectivas para a educação alimentar na escolar**. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

CAPÍTULO 2

(RE)EDUCAÇÃO e CORPOREIDADE: PERSPECTIVAS PARA O ESTUDO DO CORPO NA ADOLESCÊNCIA.

Educação, corporeidade, adolescência e história: considerações.

Este trabalho faz uma articulação do eixo principal das teorias sobre Educação de autores clássicos como Platão e Aristóteles, passando por Herbart, Rousseau, Kant, Dewey, Piaget, em diálogo com Bronfenbrenner. A questão que norteia este artigo é em como se dá o processo educativo sobre o corpo. Educação alimentar, educação para novos hábitos, educação para a saúde, educação para o consumo consciente, educação para a vida... A Educação é a forma que a sociedade encontra para transmitir os valores e as regras que a mantém.

Nesta Era Pós-Moderna, na qual o homem se vê na contingência de tomar atitudes inovadoras em relação ao meio ambiente, falar de consumo consciente é no mínimo apropriado. A partir de tais considerações, este trabalho é uma retomada de conceitos sobre o ato de educar e sobre o papel do ambiente neste processo, e principalmente, a educação do adolescente na questão alimentar e da corporeidade.

A Educação: preparo para a vida.

A ideia que norteia esta pesquisa é a de que os processos de educação foram desvinculados da “educação para a vida” (OCDE, 2003, p.24), levando o homem contemporâneo a afastar-se do ideal clássico de educação: *mens sana, corpore sano* (isto é, mente sã, corpo são). Nesta perspectiva, a tese que se levanta é a de que o adolescente do século XXI não está educado para a vida uma vez que não mantenha relação positiva com seu corpo. A relação entre a corporeidade e o consumo alimentar parece não estar clara para ele, o que leva a outros questionamentos, estes no âmbito da escola. Poder-se-ia alegar que o espaço escolar e a educação como um todo não privilegiam assuntos que preparem o indivíduo para enfrentar as dificuldades do mundo fora da escola, como por exemplo a educação para a saúde:

A educação para a Saúde não cumpre o papel de substituir as mudanças estruturais da sociedade necessárias para a garantia da qualidade de vida e saúde, mas pode contribuir decisivamente para sua efetivação. (...) A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde (BRASIL, 1998, p. 268).

Por outro lado, há que se pensar que o adolescente traz de casa bagagem cultural sobre muitos assuntos sem, no entanto, utilizar tal bagagem de forma apropriada nos enfrentamentos que surgem no percurso do desenvolvimento. Cabe à escola e à educação o papel de fomentar no jovem a atenção e a curiosidade científica para questões relativas à vida e à saúde, além das disciplinas escolares:

A criança traz consigo valoração de comportamentos relativos à saúde oriundos da família, de outros grupos de relação mais direta ou da mídia. Durante a infância ou adolescência, épocas decisivas na construção de condutas, a escola passa a assumir papel destacado por sua potencialidade para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo. (*op. cit.* p. 259).

A instituição escolar tem um modelo milenar que remonta à Antiguidade Clássica no que diz respeito à obediência ao currículo e à disciplina. Porém, se verificada na sua essência hoje, a escola não educa, não prepara o sujeito para se tornar reflexivo e crítico. Michael Apple (1989) alerta para o papel da escola que serve às elites ao manipular o montante de capital intelectual nela produzido e que possa ser controlado pelos mecanismos a serviço do capital a fim de prevenir quaisquer riscos à máquina capitalista. Segundo ele as escolas

Não atuam meramente como mecanismos de distribuição de um currículo oculto e de distribuição das pessoas pelos seus lugares „apropriados” fora delas. Elas são elementos importantes no modo de produção de mercadorias da sociedade. (APPLE, 1989, p. 63).

Desta forma pode-se considerar que a educação não é igual para todos, ou que o princípio legitimado pela Constituição Federal do Brasil em 1988 da educação como direito é uma realidade relativizada pelo capital, pois o currículo oculto forma trabalhadores para preencher vagas em fábricas e não para pensar de forma reflexiva. O autor também se refere ao crescente número de cursos técnicos e tecnológicos como uma forma de fortalecer o capital:

O conhecimento técnico não é necessariamente uma mercadoria neutra numa economia capitalista. Isso é particularmente importante, uma vez que está se tornando crescentemente claro que há uma monopolização quase total do conhecimento técnico e da inteligência tecnológica por parte das empresas capitalistas (*op. cit.*).

Para melhor delimitar a educação a sociedade capitalista descolou-a do corpo, no sentido de instrumentalizar o corpo à serviço do capital. Segundo Crochik (2000, p.28)

A separação entre corpo e espírito, que pode ser remetida à divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, tal como outras dicotomias analisadas por Adorno, pode ser pensada a partir de sua veracidade e falsidade. É verdadeira como objeto real, e assim desde Platão, ao menos, são destinadas práticas distintas a ambos: a ginástica para o corpo, a música para a alma. É falsa pela violência que implica, que não pode ser hipostasiada para todo o sempre.(...) A divisão do espaço escolar entre as atividades das aulas de educação física e as atividades das outras aulas chama a atenção. A educação física, pela especificidade de suas diversas práticas: exercícios físicos, recreação, esportes coletivos, requer um espaço diferenciado. Mais recentemente, tentou-se associar a prática física com conteúdos cognitivos; uma forma de reunir as partes cindidas, com a justificativa que o aprendizado deve ir do concreto ao abstrato. Mas o corpo, assim como os demais objetos existentes, não é concreto meramente por existir, necessita da experiência, da reflexão, para não ser abstrato.

Desta maneira, na perspectiva analítica da Pedagogia Crítica, a educação da pós-modernidade se separa do corpo por ser esta a atitude mais orientada ao modelo de sociedade capitalista ocidental. Com tal separação o corpo perde sua autenticidade, se torna instrumento. Segundo Adorno (1995, p.74-75 *apud* PEDROSA, 2000, p.108) “num mundo instrumentalizado, onde somente são válidas as ações que sirvam para atingir algum fim prático e útil, todas as ações dos indivíduos tendem a submeter-se a esta lógica: o próprio corpo torna-se mero instrumento”. O autor cita o exemplo do funcionário que, ao retornar das férias sem atingir o tom de bronzeado que dele se esperava é questionado pelos colegas: “mas não estavas de férias?!” (*op.cit*). A vigilância sobre o corpo apesar de ininterrupta não o recoloca no seu lugar de relacionamento e unicidade. A corporeidade passa desta forma a ser a chave para desvendar o corpo? Na perspectiva de diversos autores da educação, passa-se em seguida para a análise das relações entre corpo e educação.

Educação na antiguidade clássica

Educar, não educar, deseducar, reeducar: esta confluência de conceitos embute outros, todos convergindo para um único eixo, o da Educação. Muito se tem falado, há pelo menos 8000 anos sobre o tema, se for considerada a *civilização como consequência da educação: Homem civilizado = homem educado*. Mas é na Grécia Antiga, há bem menos que isso, ou seja, há aproximadamente 2500 anos é

que se tem notícia das primeiras instituições pedagógicas. Nestas há o enaltecimento da prática docente como uma forma de intervenção no desenvolvimento humano. Por volta do século V a. C. a disputa pela notoriedade da educação edifica duas correntes distintas: os sofistas (que ensinam política, matemática e retórica aos jovens atenienses) e de outro lado, Sócrates e Platão que os criticavam pelas formas de educar e pelo conteúdo da educação, ou *paidéia*, palavra que designava para os sofistas a natureza dos seus ensinamentos (SILVA, 2007).

Desta forma, as cidades de Creta e Esparta podem ser consideradas como o berço do regime educativo no Ocidente, a despeito de que haviam instituições educativas em civilizações anteriores à grega. Mas é principalmente no caráter estatal e laico de tais instituições que se firma a ideia do que os sofistas chamaram de *Paidéia Grega*. Ela é a idealização da sociedade perfeita e igualitária que possibilitou a emergência da força militar que deu aos gregos a hegemonia da Antiguidade Clássica (LEVI; SCHIMMITT, 1996. p. 22-31). Tal conceito envolve instituições educativas que seriam a forma original primitiva das cidades. Deve-se à qualidade aristocrática de tais instituições e ao sistema educativo cretense e espartano, a emergência de uma sociedade militar no mundo clássico, estável e quase igualitária. O objetivo último da *Paidéia* é a educação do cidadão, tanto física quanto psíquica, ou *da alma*, para que este possa enfrentar a guerra e manter a independência da cidade. Tal sistema foi testemunhado por Plutarco e Xenofonte e caracterizou-se por ser o meio pelo qual *o melhor dos gregos* é formado:

O sistema educativo e os treinamentos coletivos devem garantir as qualidades pessoais guerreiras de toda a cidade. Essa confusão de qualidades pessoais e coletivas transparece na classificação dos bens proposta pelos cretenses: “Entre os bens humanos, o principal é a saúde; em segundo vem a beleza; o terceiro é o vigor nas corridas e em todos os outros exercícios corporais; o quarto é a riqueza, não cega, mas clarividente” (LEVI; SCHIMMIDT, 1996, p.30).

Para os filósofos Platão e Aristóteles, o conceito de educação não se confunde com a educação militar, mas com a erudição. Foi por volta do ano de 387 a. C. que Platão fundou em Atenas a primeira escola dedicada aos estudos científicos e filosóficos, a *Akademia*. Localizada num bosque de oliveiras fora da cidade e próxima do túmulo do herói *Akademios*, lá os jovens assistiam às aulas sobre matemática, moral, filosofia, ciência política. No local havia também um ginásio, ou *gýmnasion*, para a prática de exercícios físicos, parte fundamental na

educação do corpo (SILVA, 2007). Foi na Academia que se colocaram em prática os conceitos platônicos que embasam a noção educativa da época. É de Platão o conceito que formula a *“educação baseada na sua ética, na sua estética e, principalmente, na sua política”*. (SIMÕES, 1995, p. 3). Ética em Platão é aquela fundamentada nos pressupostos socráticos da ordem moral objetiva, em que *“o saber se encontra no centro do operar”* (op.cit.). A *sophia* ou sabedoria é, a um tempo, conhecimento e prática do Bem, e o *theoretikós biós* ou vida contemplativa, (própria do filósofo), é o modelo da educação perfeita. Platão cria o mito da caverna baseando a noção “estética” da educação. Educar consiste não em dar visão à alma que está no escuro, (pois ela já a tem), porém em *direcionar* este olhar (seleção estética). O filósofo opera em si esta direção, esta conversão, e torna-se o *educado*, o *virtuoso*. A arte que possui a alma racional em conduzir a alma irascível (impulsiva e desdenhosa) e a alma concupiscível (dos desejos vulgares) constitui a *prudência* (PLATÃO, 1964). A educação é então *“a formação de um organismo virtuoso que assegure o correto funcionamento dos elementos anímicos”* (SIMÕES, 1995, p.13). A visão do terceiro eixo condutivo da educação, segundo Platão, é uma realidade eminentemente política (pedagogia política) e a política é, por sua vez, uma *política pedagógica* (ordenada à educação dos cidadãos). No nível individual há um *tripsiquismo* e paralelamente em nível estatal, há uma *tricotomia* no que diz respeito à virtude: a classe dos produtores corresponde à alma concupiscível; a classe dos guerreiros à alma irascível e a dos governantes à alma racional. Desta maneira, novamente, a educação consiste no *agir virtuoso* do Estado em governar com prudência para a harmonia do todo. Segundo Platão, o poder que envolve a educação é tamanho que somente homens educados são capazes de conquistar e manter impérios. Cita o exemplo de Ciro, que à frente dos persas representou um poder político inigualável, mas que decaiu rapidamente, pela simples razão: *“Ciro não teve a menor idéia do que é uma boa educação”* (LEVI; SCHIMITT, 1996, p.30). O que o autor da “República” tem em mente não é a educação como aprendizagem, por exemplo, de uma profissão, mas principalmente *“a educação da virtude, a partir da infância, a aprendizagem que produz um forte desejo de se tornar perfeito cidadão, conhecedor de como governar e ser governado, com exige a justiça”*. Assim, pode-se dizer que ele considera educação como um processo de transformação da alma, na sua ascensão rumo ao conhecimento do bem (mito da caverna). Tal ascensão pressupõe uma harmonia em nível das três partes da alma:

perfeição, moral e virtude. A contemplação da ciência suprema e a contemplação da virtude implicam em agir de acordo com o Bem. A educação no sentido verdadeiro e pleno é dada pela Filosofia e só aos filósofos é reservada.

Para Aristóteles, o conceito de educação discute a virtude, considerando-a como pura especulação, sem nenhuma referência à prática. Há a ruptura entre teoria e prática: “uma coisa é conhecer o bem e outra é a prática do mesmo” (SIMÕES, 1995, p.12). A virtude é uma disposição adquirida, ou seja, um hábito. Não há virtude, sem aplicação da regra da *prudência*. A prudência é encarada como virtude e enquadrada conjuntamente com a sapiência, mas diferencia-se desta, pois a *sapiência* (Sophia) se refere ao *conhecimento das coisas necessárias, com caráter imutável e eterno*, ao passo que a prudência diz respeito ao *conhecimento das coisas contingentes, variável em sujeitos e circunstâncias*. Também a prudência tem caráter calculista ou opinativo por oposição à parte científica da alma racional. “A *prudência é a forma de introduzir alguma racionalidade sem a qual não há virtude e, portanto, felicidade – na contingência do agir humano. É uma sabedoria prática*”. (op.cit.) Assim, para Aristóteles

A Educação consiste na aquisição do organismo virtuoso, ou seja, na formação de hábitos morais, que se transformem como que numa segunda natureza, que de alguma forma colmate o hiato entre conhecimento prático e teórico e supra as resistências dos apetites ao império racional da vontade.(op.cit.)

Com este argumento Aristóteles defende o sistema cívico de educação onde centralmente se encontra a *paidéia*

Não apenas por produzir um ensinamento, mas por supor uma ordem social que, em última instância, opõe radicalmente os jovens e os velhos e forma a base natural do equilíbrio da cidade: aos jovens os atos, aos homens maduros as decisões ponderadas, aos velhos as prescrições (LEVI; SCHIMITT, 1996, p.27) .

Novamente a questão da prudência. A Academia de Platão manteve certa hegemonia na Educação aristocrática bem como na discussão científica e filosófica no mundo antigo, principalmente até meados do séc. I da era cristã. Romanos nobres e plebeus que quisessem aprimorar seus conhecimentos para lá se dirigiam. A pedagogia platônica buscando concentrar-se no desenvolvimento das potencialidades do ser vai muito além das finalidades da retórica, da matemática ou filosofia. A solidez consistente da concepção de educação platônica influenciou o mundo das ideias, reeditando-se nos séculos posteriores, influenciando várias escolas e chegando até a Idade Média (op. cit. SILVA, 2007, p. 5). Seguidor das

concepções platônicas, Plutarco ressalta em sua obra a visão bastante atual de que “o homem educado é um homem sábio, portanto, conhecedor não apenas de vários assuntos, mas também de si mesmo, para avaliar os seus progressos na virtude” (op. cit.).

A Educação como virtude moral: séculos XVIII e XIX

O fundador da Pedagogia como ciência, HERBART (1776-1841), defende a multilateralidade de interesses e a moralidade como fim da Educação. Há uma tese que estabelece a representação estética do mundo como a tarefa primeira da Educação. Esta nada mais é do que “o superamento do egoísmo pessoal, no sentido de uma abertura objetiva que permita uma autêntica formação moral, mediante a aplicação e assimilação dos juízos de valor, e mais propriamente éticos” (SIMÕES, 1995, p. 5). A virtude seria o fim último da Educação, constituindo dois fins subordinados: a multilateralidade de interesses e a força de caráter moral. Esta *virtude*, fim último da educação, supõe um caráter estavelmente estruturado, segundo a matriz das ideias éticas, o que exige uma equilibrada multilateralidade do interesse sem a exclusão ou prevalência de nenhum deles sobre os outros. Então, para Herbart, quanto mais virtuoso, mais próxima e reforçada fica a moral no indivíduo.

Contemporâneo de Herbart, Rousseau propôs uma nova visão sobre o homem e a sociedade. Criticou a burguesia e a propriedade privada e considerava os homens bons por natureza e capazes de viverem em harmonia, isso sendo possível se alguns não se apoderassem da terra, dando origem à desigualdade e aos conflitos sociais. Propôs modelo de governo no qual o povo participasse política e efetivamente. O cerne da sua teoria está no retorno à natureza, retorno ao estado natural do homem, necessidade do contrato social, urgência do abandono da educação tradicional para implantar um novo sistema que eliminasse a fé dogmática e privilegiasse a religião natural, a liberdade como fundamento da comunidade política mais madura e mais solidária. Suas ideias influenciaram grandemente a Revolução Francesa em 1789. O personagem criado pelo autor e que incorporava todo o naturalismo por ele defendido foi chamado de *Émile*. Este rapaz, híbrido de

mancebo e filósofo, descobria o mundo pela experiência direta com a natureza. O ideal de sociedade defendida por Rousseau implica numa transfiguração, pois é a passagem do Estado Natural para o Estado Civil substituindo-se o instinto pela justiça e dando moralidade às suas ações, suas faculdades se desenvolvendo e as ideias se ampliando. De animal estúpido e limitado, se torna ser inteligente – um homem. Ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui (ROUSSEAU, 2004). Rousseau não acreditava na separação entre sujeito e Estado, porém, a permanência e unidade do Estado dependem da integridade moral e da lealdade indivisível de cada cidadão. Cada indivíduo acha-se de dois modos empenhado como membro do soberano, com os particulares e como membro do Estado com o soberano. Sendo o soberano só formado pelos particulares que o compõe, não tem e nem pode ter interesses contrários aos deles. (op. cit.). Desta forma, a educação para ROUSSEAU está estritamente relacionada à liberdade, naturalidade e moral do homem. Este, na sua autenticidade, é o ser que pela experiência se torna educado.

De fato, para outro contemporâneo destes autores, educar é tornar o homem *homem*, isto é, um ser moral no sentido da atitude. Torna-se, pois, necessário averiguar o que este homem é, e como é a sua “vocação” para se conceber e empreender a ação educativa. *“Educação não é sabedoria é ‘sageza’; esta consiste mais em fazer ou não fazer do que em saber”* (KANT, 1785, *apud* SIMÕES, 1995, p.23). O filósofo ainda admite que *“a educação consiste em aprender a pensar e não em aprender pensamentos”* (op.cit.). A partir destas concepções pode-se concluir que a Educação nos séculos XVIII e XIX, tem como ponto comum o empirismo e a moralidade.

A educação contemporânea.

Dewey defende a teoria da *educação como o processo de reconstrução da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras* (TEIXEIRA, 1971, prefácio). Considera a experiência como *um agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação* (op. cit). Desta forma, pode-se dizer que para Dewey a educação é um fenômeno de reconstrução e reorganização da experiência pela reflexão, que o homem exerce desde a sua passagem de animal para ser racional. Este reconstruir contínuo tem por objetivo a melhoria da qualidade da experiência pela inteligência.

Ao explorar este conceito, Dewey não dissocia a educação da vida, como acontece em outras abordagens ao considerar *o processo educativo como desdobramento de forças internas ou formação pela aplicação de forças externas (físicas, naturais, culturais, históricas)*. Para o autor, *“a educação não tem fins ou valores para além dela própria: é um fim em si mesma, já que é desenvolvimento corretamente orientado”* (SIMÕES, 1995, p. 7). A teoria da Educação como experiência a aproxima da vida real ao desvincular a educação de um processo independente. O mesmo acontece quando o autor conceitua a sociedade como um *locus* de mútua participação ou comunicação. E, conseqüentemente, comunicação como educação. Outro conceito que permeia a teoria da educação para Dewey, e que aqui é de especial interesse é o conceito de *hábito* (TEIXEIRA, 1971, p.63)

Hábito como produto imediato do processo educativo, é uma forma de habilidade de execução, uma forma de eficiência. (...) Além da facilidade, da economia e da eficiência de ação que o hábito assegura, envolve ele ainda uma inclinação intelectual, uma preferência pelas condições que permitem o seu exercício. (...) Os hábitos, além de serem produtos da educação, chegam a ser instrumentos para a **reeducação** permanente em que devemos viver.

Desta maneira, pode-se considerar que para Dewey a Educação está intimamente ligada à ação e à experiência. Para Jean Piaget (1994) a Educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade, contradizendo o modelo clássico de educação como transmissão de saberes que venham a moldar os indivíduos de acordo com um modelo ancestral. Assim para que haja o desenvolvimento da personalidade e conseqüentemente a educação, é necessária uma distinção entre o indivíduo e a personalidade. O indivíduo é o ser voltado a si mesmo, no seu egocentrismo moral e intelectual, que estabelece a ruptura com o social. A pessoa, por outro lado, é o indivíduo socializado, que se submete à disciplina imposta, contribuindo para a criação de um sistema social de respeito e reciprocidade. Quando Piaget fala no desenvolvimento da personalidade como objetivo maior da educação, quer dizer o desenvolvimento de uma *consciência intelectual e moral*, que se distancia igualmente tanto do egocentrismo quanto da heteronomia da vida social. Tal consciência tende à autonomia, pois se adapta à reciprocidade (PIAGET, 1994, p.51 – 52). Mas é no conceito de “abstração reflexiva”, que também permeia a educação que se encontra o sentido de reeducação para Piaget. Para o autor, *abstração reflexiva diz respeito às formas e*

às atividades cognitivas do sujeito para identificar certas estruturas e utilizá-las com outros fins que aquele do plano anterior (CHIAROTINI, 1994, p.68). Propõe que

Reeducar é, no processo cognitivo, aquele que apresenta reequilibração por reconstrução endógena, seguida de ultrapassamento, graças a uma reorganização com novas combinações, cujos elementos são retirados do sistema anterior, que se caracteriza como uma abstração reflexiva (*op.cit.*, p.68).

Entende-se, pois que para o autor, reeducar é refletir (*op.cit.*, p.69) no sentido de organizar os esquemas mentais de um plano inicial e reaplicá-los em novas situações, criando nova organização em outros planos. Piaget chamou esta reorganização de reflexão. Ou seja, para Piaget, educação está ligada a um processo contínuo de construção do conhecimento, pois ele não pode ser concebido com algo pré-existente, seja internamente ao sujeito, seja externamente (no objeto). É na mediação às estruturas pela assimilação, acomodação e equilíbrio contínuas, ou seja, num construir e desconstruir ininterrupto que o sujeito elabora o conhecimento (PIAGET, 1983)

Diferentemente de Piaget, apesar de pertencer à mesma categoria de autores ditos cognitivistas, está Vygotsky com a proposta histórica-social de desenvolvimento. Trabalhou arduamente para o avanço da Psicologia e da Educação nos seus curtos 38 anos de vida. Sua obra-chave, “A Formação Social da Mente” (1991a) sintetiza sua teoria interacionista. É através do contato social que o indivíduo se desenvolve, é educado para a vida. Para o autor a educação está estreitamente ligada ao desenvolvimento humano e à socialização. Teoriza sobre o desenvolvimento a partir de quatro entradas ou vias chamadas de “Planos Genéticos de Desenvolvimento”, que juntas caracterizam o funcionamento mental do homem segundo Vygotsky (1991b). A descrição dos planos elucida que tanto a Filogênese quanto a Ontogênese são planos que restringem o homem à espécie humana, uma vez que a primeira diz respeito a história da espécie e a segunda à trajetória humana entre o nascimento e a morte. No plano da sociogênese, no entanto, a história cultural é detalhada nas formas de entendimento sobre os fenômenos e eventos da história humana. Entre estes eventos está o da adolescência, que diferente da puberdade (fisiológica) é uma categoria etária criada socialmente para delimitar um jeito de ser próprio da cultura ocidental. O quarto plano genético é o da microgênese e se configura como o trajeto único e subjetivo que cada ser humano percorre no seu desenvolvimento. Ambos, sociogênese e microgênese podem ser considerados

menos atrelados à espécie, ou seja, não restringem de forma rígida o desenvolvimento humano. Talvez a sociogênese restrinja de certa forma, por estar vinculada à cultura onde o sujeito nasce e cresce. Mas a microgênese, por outro lado, é totalmente livre deste vínculo e expressa a forma como cada um, na sua unicidade se desenvolve (*op. cit.* 1991b).

Uma das postulações mais importantes de Vygotsky na área da educação é a chamada *Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial*. Ela diz respeito à capacidade que a criança tem em conseguir realizar tarefas com a ajuda de uma pessoa que possa orientá-la, mas que sozinha ainda não conseguiria. Ou seja, esta peculiaridade expressa a importância da relação social e da troca de conhecimentos no processo educativo. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). É a partir da intervenção pedagógica, essencial para a educação, que a aprendizagem se faz, se cristaliza no sujeito e abre possibilidades para novas oportunidades de aprendizagem. Destas considerações percebe-se, pois, que para Vygotsky, o homem educado é o homem socializado.

Trabalhando de forma diversa de Vygotsky, porém também com o foco numa perspectiva interacionista social está Urie Bronfenbrenner.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano tem a tese de que:

Em maior medida do que para muitas outras espécies, o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que os faz seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos do seu próprio desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011, p.37)

De forma que o essencialmente humano de cada ser da espécie é o produto de interações com o ambiente. Segundo o autor, *o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas* (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). O modelo concebe a interação da pessoa em desenvolvimento e os seus ambientes de convivência, de maneira sistêmica. O desenvolvimento se define como uma mudança na maneira pela qual a pessoa entende e se ocupa das relações em seu espaço ecológico. No nível mais interno, está o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento (microssistema), podendo ser a casa, o clube, a igreja e a sala de aula. No segundo nível ocorrem as interconexões entre os microssistemas (que originam o

mesossistema), sendo essas interconexões tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos isolados em determinado espaço ecológico. O terceiro nível, exossistema, envolve os eventos dos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está diretamente presente, mas sofre sua influência, como por exemplo, o ambiente de trabalho dos pais. O macrosistema, o de nível mais externo de todos, é composto, por exemplo, das relações de ordem política e econômica, ou seja, os eventos que influenciam os sistemas mais internos (*op.cit.* p.6).

Um fator importante a ser mencionado na teoria de Bronfenbrenner é o que diz respeito às relações pessoa-pessoa. Conforme o autor pontua (*op.cit.* p.7), as *díades* ou o *sistema de duas pessoas*, pode funcionar como microssistema de relacionamento que interfere no desenvolvimento de ambos os sujeitos envolvidos:

A partir de dados diádicos parece que, se um dos membros do par passa por um processo de desenvolvimento, o outro também passa. O reconhecimento desta relação proporciona uma chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais não apenas nas crianças, mas também nos adultos que servem como cuidadores primários – mães, pais, avós, professores e assim por diante. A mesma consideração se aplica a díades envolvendo marido e mulher, irmão e irmã, chefe e empregado, amigos ou colegas de trabalho. (p.7)

Partindo de tais considerações, poder-se-ia dizer que para Bronfenbrenner, a educação pelo modelo bioecológico é um processo contínuo de relacionamento tanto objetivo, quanto subjetivo com os sistemas ecológicos que envolvem o indivíduo desde o seu nascimento. A experiência, tanto nos seus elementos objetivos, quanto na significação subjetiva, figura como um guia no qual a pessoa é dirigida no seu percurso do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011, p.45). Os elementos objetivos da experiência se encontram, segundo o autor, na dinâmica fenomenológica, ou seja, na relação com o ambiente. Esta dinâmica se modifica no decorrer das fases da vida do indivíduo. Em oposição:

A experiência pertence à esfera subjetiva dos sentimentos: por exemplo, antecipações, pressentimentos, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais. Esses sentimentos surgem também nos primeiros meses de vida, continuando ao longo da vida, sendo caracterizados por estabilidade e mudança. (...). A característica mais distintiva das qualidades experienciais, no entanto, é que elas são ‘carregadas emocional e motivacionalmente’, englobando amor e ódio, alegria e tristeza, curiosidade e tédio, desejo e repulsa, costumeiramente, com ambas as polaridades existentes ao mesmo tempo, mas geralmente em graus diferentes (*op.cit.* p. 45).

Assim, se vista de forma a analisar como se dão os processos educativos no desenvolvimento do adolescente, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner explica a relação entre corporeidade e consumo alimentar como inevitavelmente ecológica e a intervenção pedagógica como necessária. À semelhança de Vygotsky, o autor interpreta que a relação diádica que se estabelece entre professor-aluno tem tamanho poder que ambos influenciam e são influenciados nos seus processos educativos.

Diálogo de autores

Para Platão, Aristóteles e Herbart a virtude, a prudência e a moral são uma constante, em relação à educação. É necessário que se adquiram hábitos que facilitem o agir racional (virtudes) e como condição destes, o hábito da sabedoria prática (prudência). A educação é assim, *a formação do especificamente humano no homem, sendo, portanto, uma tarefa de natureza moral*. Para Dewey, Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner, no entanto, a educação se baseia na transposição de dois aspectos básicos: de um lado as *forças internas* (para Dewey) e o *egocentrismo moral e intelectual* (de Piaget), Vygotsky e as *características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos*, e de outro as *forças externas* (físicas, culturais, naturais e históricas), a *heteronomia social* (de Piaget) e a *bioecologia do desenvolvimento humano* (de Bronfenbrenner). Esta evolução ilustra o ser educado. Mas ao analisar nosso atual sistema educacional, questiona-se, como o fez Piaget: Educam nossas escolas? É ao menos educar, sua tarefa principal? *“Será possível formar personalidades autônomas por meio de técnicas que impliquem nos diferentes graus, em constrangimento intelectual e moral?”*(PIAGET, 1994, p.53). Se a educação é o objeto do currículo explícito, o currículo implícito relega-a para plano bem secundário: a instituição, por excelência educativa, tem um papel de pouca relevância educativa. Não há nela o papel de reforçar a formação da vontade, como valor humano. Na medida em que na prática o currículo implícito se centra na formação da inteligência, na aquisição do saber e do saber-fazer, a escola instrui, mas não educa. A escola para educar tem a ver não propriamente com a moralidade, mas com o que se poderia chamar de formação pré-moral. A rotina escolar, com deveres e obrigações, é que educa. Inculcando continuamente valores de maneira informal, ela educa pelo estilo de comportamento que promove. Assim,

não há escolas neutras, ou educam ou deseducam. Só é educação a formação moral.

Dewey por sua vez, defende a teoria da educação como experiência e a aproxima da vida real ao desvincular a educação de um *processo*. O mesmo acontece quando conceitua a sociedade como mútua participação ou comunicação. E conseqüentemente, comunicação como educação. Dewey também fala no *hábito* como produto da educação.

O ato de alimentar-se de forma saudável remete então à idéia de educação cultural. Ora, pois tanto para Dewey, quanto para os filósofos gregos a educação está estritamente vinculada à formação de hábitos (e diga-se de passagem, de hábitos saudáveis, já que o modo de pensar *saudável ou são* [ou do ser educado, bom, prudente] *produz a saúde e as coisas boas, enquanto que o contrário, o pensar mórbido produz a doença* – PLATÃO, 1964, p.129). Aquele que se alimenta de maneira correta, prudente, demonstra educação, ao passo que aquele que faz o contrário, ou seja, que comete abusos à mesa é o ser não educado, de pensamento mórbido e doentio. Piaget, neste aspecto, pontua o fim maior da educação como sendo a formação de uma *consciência intelectual e moral*. Assim alimentar-se de maneira saudável, é um processo de reequilibração e reorganização das estruturas primeiramente aprendidas que leva à formação de tal consciência através da abstração reflexiva, ou seja, de seguidas desconstruções e reconstruções conceituais do que é alimentação saudável, aplicada às novas situações de vida do indivíduo. O juízo moral para Piaget é a perspectiva da qual se abrem oportunidades saudáveis na vida do sujeito. Desta forma, pode-se sugerir que pela teoria da educação de Dewey, o hábito promove a reeducação. Para Vygotsky e Bronfenbrenner a interação social e as relações entre os diversos ambientes são decisórios para o entendimento do jovem a respeito dos seus potenciais cognitivos.

Nesta pesquisa sobre a relação entre consumo e ambiente, a *reeducação alimentar* possibilita mudar o hábito, *se primeiramente houve uma educação errônea, no sentido alimentar saudável? E, ao se mudar o hábito que se originou desta primeira educação, é possível uma segunda educação alimentar, ou reeducação?*

Estas reflexões encontram reforço na afirmação de Anísio Teixeira:

“Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. O

processo educativo, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida” (TEIXEIRA, 1971, prefácio).

O objetivo maior da Educação é sem dúvida a formação moral e intelectual do indivíduo, porém o que fica em questão é o papel das instituições escolares neste âmbito. Há preparação real de docentes que estejam comprometidos interinamente nesta missão? Há clareza por parte dos órgãos governamentais do objetivo de tornar o homem *homem*? De formar integralmente o indivíduo não fazendo das escolas apenas espaços de transmissão de saberes?

Considerações

Desta forma, este texto que aqui é concluído esclarece algumas questões inicialmente propostas. Entre elas está a vinculação imprescindível do entendimento sobre as teorias do desenvolvimento humano para a ciência da Educação. Esta conclusão é seguida de outras três, pertinentes à temática desta pesquisa: a primeira é que o desenvolvimento humano sofre influências significativas do meio ambiente, logo, a educação deve levar em conta este fato para vincular o papel do sujeito em desenvolvimento nas propostas de educação ambiental. A segunda diz respeito à corporeidade e a educação para o corpo, que também estão vinculadas à questão ambiental, numa reciprocidade contínua. Há necessidade de maior atenção das políticas públicas para que os currículos considerem os fatores sócio-afetivo-ambientais na educação para o corpo. A terceira conclusão é que se a sociedade elegeu a Educação como transmissora das regras que a mantém, há necessidade emergencial da revisão de conceitos sobre corporeidade, modelos estéticos do corpo, obesidade x magreza, educação alimentar. Somente considerando aspectos relevantes da vida humana para os humanos é que a Educação poderá avançar para atingir a meta de educar para a vida.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os humanos mais humanos. P. Alegre: Artmed, 2011.

CHIAROTINO, Z.R. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1994. p. 68.

CROCHIK, J. L. A corporificação da psique. IN **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 27-41. 2000. Editora da UFPR.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H., **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEVI, G.; SCHIMITT, J.-C. (Orgs), **História dos jovens**: da antigüidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 22-31.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), **Conhecimentos e atitudes para a vida**: Resultados do PISA 2000. São Paulo: Moderna, 2003.

PEDROSA, J. G. Esclarecimento, desencantamento e instrumentalização da vida e a onda de corporalidade. IN **Educar em Revista**. Curitiba, n. 16, p. 99-108. 2000. Editora da UFPR.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994. 12ª edição. p. 51-52.

PLATÃO, **Diálogos III – A República**. Tradução de Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo, 1964. p. 127.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

SILVA, M. A. de O. Práticas Educativas na Antiguidade: um olhar sobre a *paideia* de Plutarco. IN **Revista Travessias**: pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. nº 1, 2007, Projeto Saber, UNIOESTE. Disponível em www.e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/index.

SIMÕES, A. Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação IN **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXIX, nº 2, 1995, 3-23.

TEIXEIRA, A.S., **A pedagogia de Dewey** IN DEWEY, John. Vida e Educação. 7ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1971. (prefácio).

VYGOTSKY, L.s.. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. Tradução de: Monica Stahel M. da Silva.

VYGOTSKY, L.s.. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b. Tradução de: Jeferson Luiz Camargo.

CAPÍTULO 3

ADOLESCER: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS e EDUCATIVAS.

Adolescência na antiguidade

A cultura ocidental deve aos gregos e romanos parte de sua constituição social. Portanto, ao se falar sobre a adolescência no sentido histórico, a atenção com este período civilizatório deve ser observada. Na Antiguidade Clássica o jovem grego ou romano cuidava do corpo e da mente com a mesma dedicação. Por volta dos doze anos ele já havia concluído o ensino elementar e se preparava para vida adulta, de cidadão (LEVI; SCHMITT1996; SENNETT, 2008; VEYNE *apud* ARIÉS, 1981; DUBY, 1990). Este preparo do adolescente clássico era assegurado pela sua condição cívica de pertencimento a determinada ordem ou classe. O sentido contemporâneo de maioridade ou idade legal não existia. A natureza supria esta categoria com a puberdade. Assim, enquanto impúbere, o jovem permanecia sob a vigilância dos pais ou tutores e não assumia responsabilidades públicas. Porém, ao desenvolver sinais de maturidade sexual, começava a se vestir como homem e a ser cobrado por atitudes adultas: ocupações nas armas, cuidados com o corpo, busca de uma posição social e exercício da cidadania.

A escola é o *locus* no qual toda esta transformação se passa. No ambiente educativo o jovem aprendia a cultura, a Filosofia, a arte da oratória e da retórica. Lá também ele cuidava do corpo, *expressão máxima da sua cidadania* e civilidade (LEVI; SCHMITT1996; SENNETT, 2008; VEYNE *apud* ARIÉS, 1981; DUBY, 1990).

Desnudar o corpo parece ser na Antiguidade Clássica, um privilégio dos cidadãos, uma vez que era pela perfeição dos músculos, da pele firme e lisa que os jovens gregos afirmavam sua superioridade. Assim, o ginásio era o templo da autoconstrução, no qual os jovens se observavam e competiam, criando ideais de beleza e força, além de saúde (LEVI; SCHMITT, 1996; SENNETT, 2008). A adolescência (juventude) no menino é o período de amadurecimento amparado pela figura de um homem mais velho. A iniciação sexual dos meninos (*eròmenos*) se dava nesta relação com homens mais velhos (*erastès*) e constituía antes de tudo, um ato pedagógico.

O adolescente grego passava pela iniciação ritual de um rapto por um homem mais velho, da sua classe social ou mais abastado. O amante-raptor escolhia o seu

eleito pela força e coragem, beleza e aptidões, e junto com amigos fazia a emboscada. Podia manter o adolescente consigo por até dois meses, nos quais caçavam e se divertiam juntos. Após este período o devolvia aos pais, cumulado de presentes. Este ritual de passagem era considerado obrigatório e necessário à educação dos jovens. O menino que não fosse raptado era apontado como não merecedor da admiração da sociedade. As armas, roupas e presentes dados pelo amante eram a expressão concreta do seu valor como homem e mostravam a sua virtude e boa educação: se eram ordinários, pobres ou se eram luxuosos. A iniciação funcionava também como ato socializador, uma vez que ao chegar a idade adulta, o jovem que fora raptado tinha preferência e distinção nas reuniões públicas. O corpo, trabalhado, cuidado, era valorizado e veiculava a expressão do ideal perfeccionista da época. A perfeição estética do corpo era então, mais que um desejo, mas uma obrigação cívica. O corpo cultuado espelhava a organização da *polis*, exprimia educação e disciplina.

Se pudesse ser comparado ao adolescente contemporâneo no quesito, corporeidade, certamente o grego seria classificado como mais exigente e disciplinado. Porém, a disciplina que motivava o jovem grego a cuidar do corpo e manter com este uma relação saudável era um assunto de estado, de cultura e de consumo. Atualmente as políticas públicas para educação e saúde também se atém a este assunto, pelo viés da prevenção. Na cultura o corpo “perfeito” também arrecadou seu lugar de destaque nas décadas mais recentes. Já o consumo tem se mostrado paradoxal a este respeito. Pode-se dizer que a cultura ocidental é que mais estimula o consumo de todos os tipos, inclusive o alimentar, desenfreado e inconsequente. No entanto, o ocidente é o que mais condena a gordura e os modelos corporais que sejam desviantes dos moldes clássicos de beleza.

A efebia⁶ grega foi instituição educativa por excelência e deixa clara a valorização do corpo no processo educativo e na construção do cidadão. Sobre a *paidéia*, Alain Schnapp (*apud* LEVI; SCHMITT, 1996, p.19) comenta:

A coluna vertebral da vida em sociedade é a *paidéia*, a educação, a distinção que permite o acesso dos jovens a um saber partilhado se o qual a cidade não poderia existir. A cidade depende de um equilíbrio de instituições e práticas que supõe uma arte de viver, uma estilização dos comportamentos, um *savoir-faire* social encarnado na noção de *paidéia*.

⁶ Por efebia entenda-se a instituição grega clássica, da *pólis*, de treinamento do jovem cidadão à custa do Estado, do qual recebia equipamento militar, instrução e participação nos exercícios bélicos e de guarda. (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 29).

O sentido de adolescência como preparação para a idade adulta nos moldes clássicos (*mens sana, corpore sano*), perdurou durante o auge do Império Romano, isto é, aproximadamente do século I até sua decadência no início do século V. O cidadão era o sujeito educado, que agia com ética, tinha um olhar estético e desempenhava sua função política (DUBY, 1990). Nos jovens na Idade Medieval o foco de atenção social é outro: o casamento e a instituição familiar. Desde a Antiguidade o casamento era visto como destino comum aos jovens. Se não o fosse, seria o exército ou o sacerdócio. Após o cristianismo, o casamento como instituição toma força e a adolescência parece ser o preparo para ele.

Segundo Patlagean (*apud* DUBY, 1990), à família cabia a decisão do casamento dos jovens. Estes, por outro lado, podiam recorrer ao celibato da carreira clerical para escapar a este projeto imposto radicalmente. De maneira que, a partir do aparecimento dos primeiros sinais púberes, os adolescentes estavam na mira dos casamenteiros e das famílias que os cobiçassem, genros e noras. A idade mais indicada para se comprometer matrimonialmente, segundo a autora, era em torno dos 12 anos para a menina e 14 para os meninos. Tais parâmetros se modificaram por volta do século XIII na aristocracia italiana. Os *giovani*⁷ espelham a idade (que não condiz necessariamente com a faixa etária) na qual os jovens têm de ser controlados, restringidos, moderados, governados. Para Elizabeth Crouzet-Pavan (p.191, *apud* LEVI; SCHMITT, 1996):

A juventude é tempo dos apetites e de seu excesso. Assim ela aparece como continuidade direta da infância. Após a fragilidade do corpo e das primeiras aprendizagens, vem a da fragilidade da alma e da razão. Por falta de freio e de governo, a juventude entrega-se ao mal. Para a própria sobrevivência da comunidade (...) é preciso orientá-la. O desenvolvimento deve, portanto, ser espiritual após ter sido físico.

É deste período o romance mais famoso e polêmico da literatura mundial entre dois jovens italianos. Talvez a restrição, controle e governo tenham sido muito fortes para Romeu e Julieta. Shakespeare soube retratar brilhantemente a fatídica história que até hoje fascina: adolescentes apaixonados, com vistas a desafiarem o mundo para viverem o amor, foram vítimas das próprias famílias que, no mais nobre propósito de orientá-los, os matou.

⁷ Jovens. [Em italiano no original. Tradução do autor].

Mas afinal, com que idade se deixa de ser jovem? Para Michel Pastoureau (*apud*. LEVI; SCHMITT, 1996), a vida imita a natureza e pode ser dividida em quatro etapas que correspondem às quatro estações: infância (primavera), juventude (verão), maturidade (outono) e velhice (inverno). Segundo o autor, o que também contribui para a indefinição temporal da juventude é a diversidade termos e de classificações nas línguas:

O da adolescência e da juventude é particularmente rico e flutuante, tanto nas línguas vernáculas como em latim. Entre *puer* e *juvenis* inscreve-se uma quantidade de termos e expressões: *impubes*, *pubes*, *adulescentulus(a)*, *adulescens imberbes*, *puella*, *puer iam juventutis aetatem contigens*, *virguncula*, *virgo*, *juvenculus(a)*, etc (*op. cit.* p. 247).

Desta forma, com tantas designações, as contingências e os contextos é que designavam quem não era mais jovem. Seja pelo casamento ou pela posse da herança, verdade é que historicamente, deixava-se de ser jovem aquele que tivesse responsabilidades socialmente impostas, porém não deixando antes disso, de se adquirir direitos e deveres a cada ano que se completava.

Cabe destacar ainda, sobre o jovem no mundo medieval que dois aspectos tiveram especial importância na vida social do adolescente: a cavalaria e a cortesia. A cavalaria remete aos lendários cavaleiros, guerreiros, que em diversas vezes na história mundial como nas fábulas estiveram presentes na forma de heróis. Os cavaleiros da Távola Redonda do Rei Arthur, a busca do Santo Graal são lendas que fazem parte do imaginário popular de diversos países europeus, principalmente os anglo-saxões. Sir Thomas Malory em 1485 autor do célebre “*Le Morte d’Arthur*”⁸, foi feliz na descrição da cavalaria como sonho de todo menino. A aventura, o perigo, a disciplina, o companheirismo, a doação de si mesmo para uma causa nobre, ingredientes que em muito relembram a educação espartana para a guerra, a paidéia, a efebia. Na cavalaria o jovem tinha a perspectiva de se tornar mais nobre, de ganhar a admiração popular, de fazer história. É preciso esclarecer que apesar dos jovens pertencerem à nobreza, o fato de estarem a serviço direto do rei ou suserano os tornava *mais* nobres. O jogo político nesta estratégia é bem claro: as alianças se fazem entre suserano e vassalo, pela proteção do primeiro ao segundo, em troca do trabalho guerreiro do segundo. Os feudos eram desta forma o pagamento pelo trabalho como cavaleiro, guerreiro. O vassalo que quisesse estreitar

⁸ “A morte de Arthur” [em francês no original], livro infanto-juvenil editado em português pela Scipione com o título de “O Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda”, em 2004.

suas relações com o suserano enviava-lhe o filho para que dele se fizesse um guerreiro que honrasse a nação. Tais estratégias diplomáticas envolviam também as filhas mulheres, que ainda impúberes eram enviadas para a corte das rainhas (MARCHELLO-NIZIA *apud* LEVI; SCHMMIT, 1996).

Nesta perspectiva a cortesia foi utilizada como “uma ética social disfarçada em ética amorosa e mundana” (*op. cit.* p.165). Ou seja, o jovem cavaleiro deve também ser cortês, deve cortejar uma dama de bem, casta, para que ela lhe sirva de norteadora da prática do bem, da bravura, e o ajude a se tornar um verdadeiro homem, amante perfeito, galante e corajoso. Segundo a autora Christiane Marchello-Nizia (*op. cit.* p.177) “um amor leal e constante a uma dama de bem é, para um jovem, um meio certo de adquirir as virtudes e a posição sociais mais invejáveis: Lancelot, Gawain e Tristão não fornecem a prova disso?”.

Quanto ao relacionamento do adolescente medieval com o próprio corpo, percebe-se que por volta do ano 1000 da era cristã, até aproximadamente o século XV as representações iconográficas de jovens mostram diferenças etárias marcadas principalmente por alguns atributos comuns como cabelos, barba, roupas. Entre estes, talvez o cabelo e as pilosidades de forma geral ganhem mais notoriedade. Não se representa um jovem barbudo, nem um homem maduro glabro. Da mesma maneira que as mulheres jovens, se solteiras apresentam-se com os cabelos aparentes, porém trançados ou penteados com cuidado; jamais soltos e esvoaçantes, pois assim se apresentam as prostitutas (*op. cit.* p.255-257). As roupas também exprimem a juventude: curtas e justas, em contraposição às folgadas e longas dos velhos e sábios. Da mesma forma, a corpulência indica idade mais avançada, contra a magreza e leveza da juventude.

Estes (sistemas e valores) são reveladores da ideologia e da estética corporais que atravessam toda a Idade Média: um corpo jovem é um corpo belo, claro, liso, viçoso, saudável, delgado, ágil e “solto”. Procura-se conservá-lo pelo maior tempo possível, como o comprovam inúmeras receitas sobre os cuidados da beleza, os regimes de saúde e a luta contra o envelhecimento. Os jovens não são nem calvos nem obesos nem deformados nem corcundas; seus traços não são irregulares, não têm a pele escura nem pustulenta. (*op.cit.*).

A corporeidade dos jovens na Idade Média foi desta forma, uma relação saudável se analisada pelo prisma do corpo que tem função social. Se belos e angelicais, representavam o que havia de melhor na sociedade e, ao mesmo tempo, seu maior desejo: a juventude. No entanto, a relação com o corpo também passa,

além da autoimagem, pelo autoconceito. Este, por sua vez, é construído pelas relações do jovem com seu entorno. Mas o que falar do adolescente/jovem da Idade Média nas suas relações com a sociedade? Segundo Michel Pastoureau (1996, *op. cit.*), os jovens não respeitam a opinião dos mais velhos, desafiando-os. São vistos como insolentes e briguentos, cometem loucuras, são consumistas e pecadores luxuriosos. Para o autor, o pensamento medieval é de que, quanto antes estiverem casados, mais cedo estarão livres do adultério, da fornicação, terão seus corpos orientados para exercícios úteis e deixarão o orgulho de lado (*op. cit.* p.259).

Interessante é notar que a descrição da representação social que o jovem tinha na Idade Média vem de encontro a muitos comportamentos que o adolescente contemporâneo também apresenta. Excetuando a maneira de lidar com o conflito na época (isto é, casando o jovem), o *modus operandi* adolescente apresenta vários aspectos que fazem lembrar as crises que os pais e educadores enfrentando com a juventude na atualidade.

Adolescência na Modernidade e Contemporaneidade

O Renascimento marca o início de uma nova era do pensamento humano que se expressa nas artes e nas ciências. No entanto a forma de olhar a criança e o jovem não muda. A sociedade medieval que considerava o adolescente e a criança como pequenos adultos (ARIÉS, 1981; PAPALIA, 1998), continua a vê-los como força de trabalho. Os predicados próprios da idade, não os isentam do trabalho duro. Os direitos da criança e do adolescente como se conhece hoje na sociedade contemporânea, só acontecerá no século XX.

Talvez o trabalho e a aparente adulez constituam o protótipo do adolescente entre os séculos XVI e XIX. Os meninos ajudavam os pais na lavoura desde os oito anos, ou seja, a partir do momento em que eram capazes de manejar ferramentas, entender instruções verbais e fazer contas básicas. Ariés (1981) comenta que esta inclusão no mundo do trabalho era necessária e encarada como natural na sociedade. Schoen-Ferreira e cols. (2010) retrata que as “corporações de ofício” facilitavam a vida do adolescente, fazendo com ele aprendesse na prática regras básicas de convivência que seriam úteis na adultidade. Os salários pagos aos jovens no interior eram bem menores que aos adultos, o que estimulava o deslocamento até as metrópoles, ou por vezes, até outros países. Levi e Schmitt

(1996) trazem dados sobre a evasão de mais três mil jovens que em 1635 partiram da Inglaterra para o Novo Mundo em busca de trabalho melhor remunerado, com idades que variavam de dez até dezessete anos.

Artesãos, pedreiros, marceneiros, ceramistas, açougueiros, padeiros, empregados domésticos, jardineiros. A gama de profissões nas quais o jovem ingressava era variada, porém com um ponto em comum a todas: o dispêndio de energia física. O corpo dos jovens sofria com o peso do trabalho brutal e da força precocemente esgotada na lavoura ou na oficina. Dados mostram que na França no fim do século XIX menos de 10% da população jovem estudava, enquanto que 95,5 mil jovens entre dez e dezenove anos estavam oficialmente empregados (LEVI; SCHMITT, 1996). Na Inglaterra, em 1880 80% dos imigrantes era de adolescentes e jovens entre quinze e 25 anos, sendo que as minas de carvão e as tecelagens abrigavam mais de 80% do seu contingente de mão-de-obra entre crianças e adolescentes. Apesar da obrigatoriedade da instrução primária gratuita os pais continuavam a enviar seus filhos para o campo e para as fábricas, pois não podiam arcar com o sustento dos mesmos (*op. cit.*). Na Itália, no fim do século XIX, entre os trezentos mil jovens alistados no exército, mais de setenta mil foram reprovados por baixa estatura, insuficiência torácica ou deformações e doenças:

O abuso da força física dos jovens, ocupados em trabalhos que exigem resistência acima de suas idades, não é lamentável somente nas províncias napolitanas (...), onde seus efeitos são evidentes nas cores macilentas e amareladas, nas constituições pequenas e no aspecto de velhice precoce; isso é comum também em muitas regiões montanhosas da própria Itália setentrional. Lá também, jovens impúberes são empregados para transportar pesos na cabeça e nas costas por caminhos íngremes e escorregadios, (...) obrigados a carregar pedaços de mármore, na Sicília, enxofre, além dos trabalhos agrícolas a que são submetidos. Tal costume de empregar crianças, derivado da falta de máquinas, de instrumentos, de animais aptos a economizar as forças humanas, explica a alta incidência de defeitos físicos que mais tarde tornam o homem inapto para a vida militar, com a baixa estatura, as curvaturas da espinha, os desvios de mãos e pés, as papeiras, as hérnias, as varizes e varicoceles, os males cardíacos e especialmente os defeitos dos pés que vemos multiplicar-se na Sicília. (*op. cit.* p. 32-33).

A classe operária desta forma “delimitava” que a adolescência não tinha espaço, ou seja, assim que a criança adquiria força suficiente, ia para o trabalho, para aprender a como ser adulto e produtivo.

Entre a nobreza o caminho mais provável na vida do jovem era o exército ou a cavalaria. No entanto podia-se ainda optar pelo casamento, que no século XII era

por volta de 15 anos. As idades não tiveram alteração significativa até o início do século XIX e continuavam a ser bastante precoces para o matrimônio (LEVI; SCHMITT, 1996; SCHOEN-FERREIRA e cols., 2010).

O exército era um interlúdio entre a puberdade e a adultidade. Nele se esperada que o jovem se transformasse em homem, obtendo virilidade (ARIÉS, 1981, LEVI; SCHMITT, 1996). O corpo do jovem tinha especial interesse para a nação, uma vez que ele era a peça fundamental para que um exército fosse forte e a batalha fosse ganha. O jovem que morria em combate era o motivo de honra para a família, que o celebrava como herói. Cair no campo de batalha era um dever e uma solução para o estigma da velhice e da doença. Muitos poetas cantaram a glória das guerras, nas quais “homens de verdade” lutavam corpo a corpo. Tal qual Adonis, na sua perfeição física de força e brutalidade, enalteciam a juventude e a robustez, num mundo em que o envelhecimento era encarado como ruína (*op. cit.*).

Ariés (1981) ao descrever a adolescência a partir do século XVIII, fala do papel preponderante do Estado na manutenção ou intervenção sobre o entorno dos jovens. Seja nas escolas do interior, nos mosteiros, nos internatos, na Escola Militar, no Exército, Marinha, nas Universidades, ou onde quer que houvesse agremiações juvenis a intervenção estatal agiu para garantir que a sociedade receberia jovens aptos para a convivência social. Regras de sociabilidade, manuais de etiqueta, acesso a alfabetização, livros, instrução formal, arte, e todo um arsenal de instrumentos visavam a educação do jovem para o mundo adulto. Nessa perspectiva pode-se observar que as trajetórias educacionais, nem sempre formais, se tornaram o meio de preparar o adolescente/jovem para a vida.

A Educação se tornou uma ciência de especialistas. Os *pensionats* para as jovens da aristocracia, o preceptor para os meninos, as *nurses* para as crianças em casa até os dez anos, verdade é que um batalhão de educadores passou a ver na infância e na adolescência seus focos de trabalho.

No final do século XIX é que aparecem as primeiras preocupações com a saúde da infância e da adolescência especificamente e os primeiros médicos especializados em saúde de escolares surgem na Europa (SCHOEN-FERREIRA e cols., 2010). A puberdade finalmente é tida como fase que merece distinção e a adolescência emerge como fase de características mais específicas. Até então, a maioria dos colégios tinha população mista que variava entre 10 e 25 anos.

Na Itália Fascista surge a juventude como mito: “Giovinezza, giovinezza, Primavera di beleza! E per la vita, e per l’ebrezza il tuo canto squilla e va⁹”. Uma retomada à efebria grega é a marca da propaganda fascista de Mussolini no início do século XX. O homem “jovem de idade e belo de corpo” (*op.cit.*) é o representante da nova Itália na década de 1930, que vai ser expresso anos mais tarde no atleta, que sintetiza o “estilo fascista”. O italiano do futuro seria esportista, belo, dinâmico, forte e capaz na ótica fascista. Era uma retomada à força e à perfeição que expressavam a identidade de um povo, em pleno século XX, mas que retomava o fausto da Roma Imperial. A adolescência e a juventude foram o foco da campanha que buscava fortalecer um povo que Mussolini chamou de “jovem e prolífico”. O fortalecimento buscava se estabelecer na família, grande, tradicional, numerosa. A propaganda fascista de que a força de um povo está na sua demografia repercutiu por todo o período no qual a Itália viveu este regime. A imagem foi grande aliada em toda a campanha para tornar a Itália prolífica, jovem e forte. Fotos de famílias com muitos filhos, alguns uniformizados, amparados pelos pais e contando com a presença dos avós, idosos, remetem a ideia da passagem do tempo, da herança cultural, familiar, de valores sólidos, porém jovem no presente, capaz de levantar um país.

Assim como na Itália, na Alemanha, na mesma época, ou seja, por volta dos anos de 1930 a propaganda nazista se fez através dos jovens. O idealismo da juventude como força-tarefa que muda o mundo foi presente como jargão no partido nazista: “Só o que é eternamente jovem deve ter seu lugar”; “Juventude é atitude”; “Os homens interiormente velhos são a peste de um povo são” (*op. cit.*). A partir de 1933 que se inicia pesadamente a propaganda nazista que focaliza o jovem como “soldado de uma ideia”, ou seja, o ideal nazista do racismo frente à prevalência da raça ariana sobre as demais. As crianças nas escolas deviam saudar professores, fiscais dos bondes, a cada hora com o “Heil Hitler”, pois o cumprimento era lei. Os adolescentes aos quatorze anos já fazia parte da *Hitler-Jugend*¹⁰, o que implicava em planejamento educacional contínuo para fazer parte do projeto de nação de Hitler. Este projeto primava pela Educação. O próprio Hitler falava que o povo nunca mais seria livre, nem deixado por conta de si próprio após iniciar o projeto da nova

⁹ “Juventude, juventude, primavera de beleza! E pela vida, só leveza o teu canto ressoa e vai”. (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 259.

¹⁰ “Juventude Hitleriana” (em alemão no original). Tradução do autor.

Alemanha. O objetivo era o de “submeter e infantilizar um povo inteiro a fim de que permanecesse eternamente jovem”. (*op. cit.* p. 297).

Sobre o jovem na Alemanha nazista pode-se fazer uma ligação que interessa em muito para esta pesquisa. O corpo do jovem não lhe pertencia a partir da ideia do “Homem Novo” de Hitler. Este homem devia estar, desde menino, aos cuidados do Estado que representava o próprio ditador. Seria criado e treinado para corresponder ao ideário de perfeição ariana:

O menino alemão do futuro deve ser vivo e hábil, rápido como o galgo, resistente como o couro, duro como o aço de Krupp. Para que nosso povo não desapareça sob os sintomas de degenerescência de nosso tempo, devemos erguer um Homem Novo. (*op. cit.* p.300)

O mito do “Homem Novo” nazista é equiparado atualmente ao ideário neonazista, que define como impuro, doente, mal da humanidade, todo aquele que não é magro, alto e jovem, categoria que os jovens hitlerianos atribuíam aos judeus. De maneira que a obesidade tanto no mito do “Homem Novo” quanto na sua releitura neonazista é sinônimo de “degenerescência”.

A “juventude transviada” segue a reboque o período do pós-guerra, início dos anos de 1950 (GROSSMAN, 1998 *apud* SCHOEN-FERREIRA e cols, 2010). Teve como expoentes celebridades do mundo artístico, principalmente atores hollywoodianos como James Dean e Elvis Presley. O “rebelde sem causa” sintetiza o estereótipo do ideário juvenil da época: jovem, bonito, transgressor das leis e dos costumes. Este protótipo misto de anarquista, amante, misterioso, Robin Wood do século XX seduz multidões de jovens a imitarem o estilo. Tal movimento, de acordo com Schoen-Ferreira e cols (2010) incita à violência, apesar desta não ser exclusiva da juventude. A adolescência começa a ser estereotipada então como fase na qual a crise é pertinente às descobertas necessárias sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre si mesmo.

A “crise” da juventude fica mais evidente a cada década (estereotipada e teorizada pela Filosofia e Psicologia) e nos anos de 1960 ela se estabelece como identidade grupal. O movimento *hippie*, os Beatles, a contestação da sociedade em busca da paz mundial, do amor livre, da liberdade são dimensões identificatórias do adolescente, que marcaram época e deixa clara e emergência de um fenômeno muito novo: a contracultura (*op.cit*). A luta anti-racista nos Estados Unidos uniu milhões de jovens pela igualdade entre as pessoas e a não discriminação. No Brasil,

especificamente, a contestação apareceu fortemente no período do Regime Militar que governou o país entre 1964 e 1984. Os principais expoentes da insatisfação com as políticas públicas eram os jovens. A UNE – União Nacional dos Estudantes encabeçou várias manifestações em prol dos Direitos Humanos na primeira fase do regime, entre 1964 e 1968, data em que o governo proibiu qualquer forma de manifestação contrária à situação política vigente (BENEVIDES, 2006).

Por volta do término do regime militar, ao mesmo tempo influenciando este fim e sendo influenciada por ele, a geração de jovens dos anos de 1980 é a geração que assiste o estabelecimento, de fato, da delimitação social de novos paradigmas. Entre eles o fim da censura, as novas tecnologias, a globalização.

Adolescência: comportamentos que mudam paradigmas

Com a chegada do novo milênio categorizações etárias foram feitas para o melhor entendimento do comportamento grupal das gerações. Zagury (2011) mostra que a geração de jovens nascida entre 1945 e 1964 aproximadamente é conhecida como *Babyboomers*. Europa e América do Norte experimentaram alto e súbito índice de natalidade no período pós-guerra, época que foi denominada *babyboom*¹¹. Os jovens desta geração lutavam por ideais de bem estar para todos, sendo nominados também como *Geração Libertária* ou *Ideológica* (op.cit). Eram jovens contestadores e cuja motivação era mudar conceitos e preconceitos. Eles deram origem à *Geração X*, também chamada de *Geração Perdida* ou *Competitiva*. Os jovens desta época (nascidos entre 1965 e 1985) são tidos como individualistas, competitivos, que visam a liberdade e a privacidade, porém sem prescindir do grupo. A diferença básica entre as gerações é que, de acordo com a autora, “a Geração X vive *em grupo*, enquanto que a Geração Babyboomers vive *pelo grupo*” (op.cit.p.32).

Já a *Geração Y*, seguinte à X (nascidos entre 1985 e 1999), é tida com a *Geração de Nativos Virtuais*, que se dá bem com o mundo virtual e o acesso à tecnologia, porém não se aprofunda no conhecimento, tem dificuldade em tarefas perenes e duradouras. Fazem várias coisas ao mesmo tempo, como digitar e falar ao celular, estudar e ouvir música. São questionadores e não aceitam facilmente o autoritarismo.

¹¹ Literalmente “explosão de bebês” (em inglês no original. Tradução do autor).

Os adolescentes que atualmente estão entre as idades de 14 a 17 anos já são os que pertencem a *Geração Z*, isto é, jovens que vivem conectados, conhecem a tecnologia e gostam dela (nascidos a partir do ano 2000). Vivem nas redes sociais e sempre têm como quem conversar. Se preocupam com o meio ambiente e vivem com os dedos ocupados em algum artefato eletrônico, seja o celular, o controle remoto da TV ou um *game* portátil. Têm facilidade de comunicação e acesso a todo tipo de informação. Nasceram em famílias de configuração mais flexível e têm pais mais participativos. (*op. cit.*).

Assim é a *Geração Z*. Geração “plugada”. Tão conectados que o *Transtorno do Vício da Internet* (ainda não catalogado na Classificação Internacional de Doenças, CID-10) já é realidade para muitos pais preocupados com a dependência dos filhos adolescentes em estar sempre conectados. O transtorno tem se evidenciado, porém ainda não foi catalogado. O mais próximo que se tem dele é o *Transtorno do Jogo Patológico* (F 63.0 – CID-10.2 [BRASIL, 2008]¹²), categoria que inclui a dependência dos jogos eletrônicos. Por dependência ou adicção, Marcelli e Braconnier (2007) consideram a atividade que é preferencial a qualquer outra na vida do sujeito e ocupa grande parte do seu tempo, prejudicando consideravelmente âmbitos, laboral, acadêmico, familiar, da saúde, afetivo, social e econômico. Além disso, os autores colocam cinco condições para que um comportamento seja considerado uma conduta aditiva:

Uma compulsão a se envolver no comportamento, isto é, uma perda da capacidade de prazer; manutenção do comportamento apesar de suas consequências negativas; uma obsessão relacionada ao comportamento; uma culpabilidade no decurso; uma presença de sintoma de abstinência psicológica e/ou fisiológica quando da suspensão brutal. (*op. cit.* p.268).

A geração de adolescentes que inicia o século XXI é este misto de rapidez, intensidade e totalidade. São jovens que, talvez pela facilidade que descobrem sobre qualquer assunto na internet, raciocinam com rapidez e buscam cada vez mais esclarecimento. O perfil do aluno mudou, assim como o perfil do paciente, e do cliente na psicoterapia. Todos chegam muito bem informados, necessitando somente de confirmação sobre qualquer assunto que já tenham pesquisado. A

¹² Classificação Internacional de Doenças: Categoria: Transtornos dos hábitos e dos impulsos. Grupo: F60-F69 (Transtornos da personalidade e do comportamento do adulto. Capítulo: V – Transtornos Mentais e Comportamentais. CID 10.

expressão do jovem que pesquisa na internet é bem precisa: “- Eu já googuei sobre isso!”¹³.

Assim, esta geração de adolescentes que hoje está nas escolas não pode ser considerada como desinformada. A velocidade que toda e qualquer informação viaja pela rede é superior a qualquer meio de divulgação anterior a ela, jamais experimentado pelo homem na sua história. Pensar que o consumo exagerado, os hábitos alimentares insalubres, a obesidade são assuntos distantes do universo adolescente é ilusão. Agregue-se à curiosidade do jovem com sobrepeso, fatores como o apelo midiáticos a respeito do corpo ideal, magro, bonito, “sarado”. Ou sobre pessoas que conseguem emagrecer mais da metade do peso corpóreo em poucos meses. Ou ainda, sobre o desfile ininterrupto de corpos malhados nos *reality shows*. Não, definitivamente esse jovem, o adolescente que vive nessa era não é desinformado. Mas fica a questão: a posse de toda a informação não deveria ser suficiente para que houvessem atitudes saudáveis?

Considerações

Algumas conclusões se fazem necessárias ao se findar este texto. A primeira é relativa ao objetivo inicial deste artigo: discutir a construção histórica do termo “adolescência”. De fato, desde a Grécia na Antiguidade até a Geração Z pode-se dizer que o termo evidencia *transição*, isto é, momento no qual se deixa uma condição, mas ainda não se assumiu outra. No caso específico, já não se é mais criança, mas ainda não se é adulto. Na sua maioria, os *períodos* históricos trazem a noção de que adolescência também quer dizer crescimento, não só físico, mas também social, relacional, da autocrítica. Crescimento que gera crise, como a da busca pela própria identidade, perdida no momento em que o corpo não é mais reconhecido como próprio de controle. É como uma *desapropriação de si*, que na psicanálise é chamado de luto ou perda. Fato é que no decorrer da história humana, a adolescência, assim como a infância nunca tiveram espaço para *ser*. Ou seja, não puderam manifestar livremente suas necessidades e serem atendidos nestas. O adolescente adquiria como que um dever em se tornar logo adulto para assumir responsabilidades compatíveis com o exercício da sua adultidade. Ansiava-se pelo direito da liberdade e da autonomia. Mas era uma ânsia diferente do que se vê no

¹³ Ao se referir sobre o buscador Google®.

adolescente contemporâneo. Era um afã de se tornar capaz e admirado por ser capaz, por produzir algo. Num extremo oposto, a adolescência na pós-modernidade é a expressão da sociedade que a produziu. O ocidente produziu o ideário da adolescência em crise, que não se encontra, que é patológica. Distanciamento dos pais? Horizontalização das relações intergeracionais? O que é afinal que constitui o sujeito adolescente atualmente?

Olhando a trajetória histórica do jovem, e apelando-se para a teoria de Elias do *Processo Civilizador* (1994) no qual o autor fala do que é o processo pelo qual o homem chega à condição civilizada, percebe-se uma ligação com a temática da adolescência. Elias atenta para o fato de que muitas vezes não se sabe ao certo a origem de um termo ou porque ele é usado, ou mesmo de um hábito. Ambos, hábito e termo são culturais e a cultura nessa perspectiva é absorvida sem questionamento. Gerações passam adiante termos e comportamentos sem a responsabilidade de mostrar suas origens, e, enquanto tais hábitos ou comportamentos, ou ainda termos, fizerem seus papéis, ninguém irá questioná-los.

Bronfenbrenner (2011) no modelo PPCT (processo, pessoa, contexto e tempo) é coerente com estes questionamentos. Adolescer significa crescer, transitar entre a infância e a fase adulta. É pertinente à pessoa, parte da sua ontogênese. No entanto, a *adolescência* ultrapassa a ontogênese, pois não é comum a todos os humanos. Neste modelo, adolescência é o processo. Chegar a ser adulto pode-se dizer, é chegar à *civilização*¹⁴, estar lapidado, moldado ao que a sociedade espera de si. O contexto é a cultura, o ambiente bioecológico, no qual se aprende, se reflete, se erra e se educa. E o tempo, é o resultado das inúmeras *transições* que se fez nos vários ambientes, no processo *civilizador*.

De forma que, adolescência é o período no qual o crescimento acontece, como sempre aconteceu desde que o homem é homem, as certezas não existem (pois a juventude é incerta e as dúvidas são permanentes), a instabilidade é constante e *estável* (desde as mudanças do corpo até as da personalidade) e a vida tem muito a ser explorado e descoberto. Porque ainda se é jovem.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc - Gen, 1981. 196 p. Tradução de: dora flaksman.

¹⁴ Emprestando-se o sentido de Norbert Elias.

BENEVIDES, S. C. O. **Na contramão do poder:** juventude e movimento estudantil. São Paulo: Annablume, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. **CID-10.** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. [on line]. Disponível em <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em 06/03/2014.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Tradução de: André de Carvalho Barreto.

DUBY, George. **História da vida privada 2:** Da Europa Feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 2 v.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994. Tradução de Ruy Jungman. v.1. 2ed.

LEVI, G; SCHIMITT, J-C. **A História dos jovens:** A época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (2). Tradução de: Claudio Marcondes.

LEVI, G; SCHIMITT, J-C. **A História dos jovens:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (1).

MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. **Adolescência e psicopatologia.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de: Fátima Murad.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SENNETT, R. **Carne e pedra:** O corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008. Tradução de: Marco Arão Reis.

SCHOEN-FERREIRA, T. H. e cols. Adolescência através dos séculos. IN **Revista Psicologia:** teoria e pesquisa. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234; [on line]. Acesso em 12/12/2013.

ZAGURY, T. **Filhos:** manual de instruções para pais das gerações X e Y. Rio de Janeiro: Record. 2011.

CAPÍTULO 4

“ESPELHO, ESPELHO MEU! AFINAL, QUEM SOU EU?”: adolescência, autoimagem e autopercepção.

Adolescência: modelos para compreensão.

O ser adolescente vem se estabelecendo na sociedade pós-moderna como sujeito de múltiplas facetas, paradoxal e instável pela própria natureza. Uma das causas desta instabilidade é a busca de identidade e de autoconhecimento. Neste artigo pretende-se, pois, delimitar o termo adolescente na sua funcionalidade enquanto ator social, na sua peculiaridade enquanto sujeito cognocente e na sua incongruência enquanto ser que cresce. Além disso, a proposta também abrange a discussão sobre a autoimagem do adolescente, como ele se vê e ao seu corpo e nos seus papéis familiar, social e humano.

O termo adolescência vem sendo utilizado como categoria etária, na tentativa de isolar os jovens indivíduos em fase de mudança ou trânsito em um espaço temporal que separa a infância da vida adulta. No entanto, as idiossincrasias deste sujeito, suas crises, seus afetos e desaletos o caracterizam de maneira tão ímpar, que não fica claro o limite entre normal e patológico nesta fase da vida. Os adolescentes repudiam as normas institucionalizadas, seja pela família ou pela escola. O indivíduo não é mais criança e ainda não é adulto. Esse movimento é por si mesmo, crítico e instável, como demonstram os vários autores da Psicologia, Medicina, Sociologia, Educação, a saber: Aberastury; Knobel (1981); Ariés; Duby (1992); Dolto (2004); Helito; Kauffman (2007); Hockenbury; Hockenbury (2003); Marcelli; Braconnier (2007) e Papalia, Olds (2000).

Adolescere que significa “crescer” em latim expressa o que de mais importante há nesta fase: o crescimento. Primeiramente (e mais notável concretamente) vem o crescimento físico na perspectiva do modelo fisiológico de compreensão da adolescência. Em seguida, o modelo cognitivo/educativo traz os argumentos baseados na mudança dos processos mentais superiores que ocorrem no adolescente e que o fazem capaz de pensar de forma diversa e mais madura. O modelo sociológico procura a explicação para o fenômeno adolescente nas abordagens histórica, cultural e social. Finalmente, o modelo psicológico vem com o

entendimento das crises e defesas do adolescente, seus lutos e sua personalidade. (MARCELLI; BRACONNIER, 2007). Nesta ordem, esta pesquisa procura elucidar a adolescência por quatro entradas ou vias: a física (ou fisiológica), pois o corpo que muda é um corpo que traz conflito e estranhamento; a cognitiva (ou mental), uma vez que a mente é mudada pela neurofisiologia própria deste período, com mudanças drásticas na forma de construção do pensamento; a social que é influenciada tanto pela física quanto pela cognitiva; a psicológica (ou afetivo-emocional) que é influenciada pela social, mas também pelas outras duas, física e cognitiva. Em suma, os quatro aspectos concorrem numa interconexão profunda e contínua para construir o adulto que existe no adolescente em crescimento.

Modelo fisiológico

Uma das formas de entendimento da adolescência é justamente aquela que trata das bases fisiológicas das transformações da adolescência. E aqui cabe uma digressão: a diferença básica entre dois termos que no senso comum podem se confundir facilmente – adolescência e puberdade. Puberdade é o amadurecimento sexual do corpo (do latim *pubertas*, de púber: adulto) significando “capacidade de gerar”. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981; MARCELLI; BRACONNIER, 2007). A partir de Aberastury e Knobel (1981, p.89), adolescência tem conotação diversa:

Literalmente, adolescência (latim, adolescência, *ad*: a, para a + *olescere*: forma incoativa de *olere*, crescer), significa a condição ou o processo de crescimento. O termo se aplica especificamente ao período da vida compreendido entre a puberdade e o desenvolvimento completo do corpo, cujos limites se fixam, geralmente, entre os 13 e os 23 anos no homem, podendo estender-se até os 27 anos.

Desta forma fica subentendido que a adolescência não é uma fase de crescimento físico, porém está assentada na puberdade e no desenvolvimento que se dá depois dela, ou seja, na maturidade (COLL *et al*, 2004; HELITO; KAUFFMAN, 2007; HOCKENBURY; HOCKENBURY, 2003; MYERS, 1999, PAPALIA; OLDS, 1998; VYGOTSKY, 1986).

É depois dos 12 anos aproximadamente que os corpos dos meninos e meninas começam a ter diferenças significativas, abandonando a similaridade que os acompanhava desde a infância. Os mecanismos hormonais que iniciam a transformação pubertária começam a funcionar vários meses antes dos sinais externos acontecerem. É um processo que vai do endógeno para o exógeno. O hipotálamo, importante área do cérebro que se localiza no lobo da ínsula, ou seja, na

região por trás das fossas orbitárias, estimula a glândula hipófise para que esta produza as gonadotrofinas, hormônios encarregados do amadurecimento dos ovários nas meninas e dos testículos nos meninos. Começa a puberdade (BRACONNIER, 2007; COLL *et al*, 2004, MARCELLI; BRACONNIER, 2007; PAPALIA; OLDS, 1998).

Estrogênio e progesterona na menina, testosterona no menino, verdade é que a química se espalha pelo corpo e dá-lhe novo aspecto. Mais curvas, seios e ancas maiores, (consequentemente mais tecido adiposo) para a futura mulher. Músculos, pêlos, barba, voz grossa, para o futuro homem. O processo pubertário endógeno culmina com as expressões exógenas da menarca (primeira menstruação) e a primeira ejaculação (*op cit.*).

De interesse especial para esta pesquisa está o fato de que todo o processo da puberdade é disparado a partir de informações que o hipotálamo tem sobre o corpo em crescimento. Prova disso são as meninas com menor quantidade de tecido adiposo em relação ao peso corporal, praticantes de esportes, que entram na puberdade mais tardiamente que outras, da mesma idade. (HELITO; KAUFFMAN, 2007). A quantidade e a qualidade de sono aumentam na puberdade, como sinal de que o corpo que cresce precisa de descanso. Tal fator interfere na vida do adolescente, uma vez que é vigiado sobre as horas que passa na cama e sobre a necessidade de ser mais produtivo durante o dia (LENT, 2013).

A identificação dos fatores físicos da puberdade é amplamente descrita na literatura pertinente e se evidencia em características primárias e secundárias. As primárias são relativas ao aparato sexual, genital e reprodutivo. As secundárias expressam a maturidade do organismo, mas funcionalmente não têm relação direta com a reprodução. Aumento de peso, estirão do crescimento, aumento das pilosidades genital, axilar, corpórea, além da barba no homem complementam os sinais físicos da puberdade (COLL e cols, 2004; HELITO; KAUFFMAN, 2007; HOCKENBURY; HOCKENBURY, 2003; MARCELLI; BRACONNIER, 2007; MYERS, 1999; PAPALIA; OLDS, 1998).

Modelo cognitivo

Pode-se concordar com Diane Papalia e Sally Olds (2000, p. 310) a respeito da intensidade da adolescência: “É possível que o início da adolescência, a saída da infância seja o período mais intenso de todo o ciclo de vida”. Esta *intensidade* pode

ser resumida numa só palavra: *crescimento*. O crescer em todos os sentidos, ou seja, tanto do corpo, quanto do intelecto, mas também, da autonomia, da autoestima, da vida social, das expectativas, das dúvidas, enfim, o crescer da criança para o jovem. Para Rousseau, citado por Schoen-Ferreira e cols, (2010, p.229), este movimento se equipara “a um renascimento, período em que o indivíduo recapitula os estágios anteriores da vida, procurando seu lugar na sociedade”. Nesta procura, o corpo não é mais o mesmo e tudo parece mudar de lugar, pois as perspectivas aumentam, tanto no tamanho real, quanto na amplitude de possibilidades. Para Piaget (2007) o pensamento é o responsável em grande parte pela mudança que ocorre nesta fase da vida. A construção do conhecimento que iniciou pela função semiótica, passou pela concreta chega agora ao estágio formal, o que liberta o sujeito do fato, da causalidade.

As “operações formais” assinalam (...) uma terceira etapa em que o conhecimento supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do conceito. (*op. cit.* p. 48-49).

Por consequência Piaget denomina este estágio como o de nascimento do “grupo combinatório”. A explicação para tal é que o raciocínio por hipótese, ou a percepção das possibilidades de um evento, se utiliza da inserção do real no grupo das possibilidades. Com isso, o adolescente adquire a habilidade de pensar de forma experimental, probabilística, ou seja, ele começa a fazer uso do raciocínio hipotético-dedutivo (MARCELLI; BRACONNIER, 2007).

Além desta nova forma de inteligência, outras maneiras de construção de conhecimento aparecem na adolescência. Em decorrência da socialização do indivíduo, passo necessário e característico desta etapa da vida, a aprendizagem social é imprescindível para que o indivíduo consiga superar a crise que as mudanças corporais, afetivas e relacionais causam na sua vida. As diversas tentativas para compreender ou planejar um evento são autorizadas pela própria condição hesitante do adolescente. Esta hesitação natural da adolescência se explica pelo papel ainda não definido e genericamente apontado como instável que o caracteriza como ser em crescimento (*op. cit.*).

Outro fator de interesse para esta pesquisa está no comportamento que a maturidade cognitiva ocasiona no adolescente. Resolver problemas complexos, julgar moralmente os fatos, idealizar políticas que tornariam a sociedade mais justa e

equilibrada são apenas alguns dos indícios de que o pensamento amadureceu (HOCKENBURY; HOCKENBURY, 2003; MYERS, 1999; PAPALIA; OLDS, 1998).

Talvez provenientes da abstração do pensamento atingida com o pensamento formal, alguns comportamentos imaturos são apontados por Papalia e Olds (1998, p. 328) nos adolescentes: encontrar defeitos nas figuras de autoridade (ao descobrirem que os pais, como quaisquer outras pessoas, não são perfeitos); tendência a discutir (para treinar a argumentação); indecisão (consciência da infinidade de possibilidades de um mesmo assunto); hipocrisia aparente (expressam ideais que não são condizentes com sua forma de viver); autoconsciência (que é *a priori* egocêntrica, ou seja, não exercita a empatia); suposição de invulnerabilidade (pois o adolescente cria certa visão de imortalidade/distinção, se achando especial, com missão de mudar as regras do mundo, ou no mínimo, não obedecê-las).

No que concerne ao juízo moral, ele é nitidamente um dos expoentes de que o jovem quer ser e talvez já se sinta na plenitude do poder para julgar. Kohlberg nomeia três níveis de desenvolvimento para que esta capacidade amadureça: o nível I – da moralidade pré-convencional, na qual o jovem obedece regras por reforço negativo, ou seja, para evitar punição ou obter recompensa; nível II – da moralidade convencional, na qual o jovem se guia pelas regras sociais, expectativas da sociedade, internalização dos padrões das figuras de autoridade, atitudes certas (o “politicamente correto”, a “lei e a ordem”); nível III – da moralidade pós-convencional, na qual os princípios morais e legais ajudam o adolescente a julgar de forma a ajudar as pessoas e a sociedade, com valores como o de proteger a propriedade privada, honestidade, justiça, igualdade e democracia, além da ética, da cidadania e da inviolabilidade de direitos do ser humano (HOCKENBURY; HOCKENBURY, 2003; PAPALIA; OLDS, 1998).

As questões educacionais e de carreira são juntas a sinalização de que a adolescência acarreta fases decisórias em vários âmbitos da vida futura. Seguir ou não a carreira dos pais, escolher a profissão que possa trazer sustento e conforto, casar ou não, fazer ou não faculdade. As escolhas são múltiplas, o que requer do jovem a visão estratégica que recém adquiriu. No entanto, a escola parece ser mais um obstáculo do que um passo necessário para a vida adulta. Papalia e Olds (1998) trazem dados da evasão escolar na adolescência que levam a pensar no jovem que

vê inúmeras possibilidades nas quais a escola, a educação e o estudo não estão presentes. A busca da identidade com atitudes como a de abandonar a escola ou perfurar o corpo, ou tatuá-lo demonstra o quanto há de dúvida na escolha do papel que o jovem irá desempenhar na sociedade. A busca ilustra o caminho que não pode ser pulado, a etapa crítica que todos devem percorrer para se tornarem adultos.

Modelo sociológico

A vida social na adolescência é a etapa na qual o jovem experimenta várias sensações, entre elas, o medo de não ser aceito pelo grupo, a coragem de defender ideais e a confiança em repetir modelos que são aceitos e valorizados. Nesta mistura, observa-se que a adolescência pode ser entendida como uma criação social, uma vez que não necessariamente ocorre de maneira similar nas diferentes culturas.

Dentre os autores que trabalham a adolescência sob a perspectiva social, alguns o fazem pelo viés histórico e outros pelo cultural. Podem ser citados no viés histórico os trabalhos que tratam sobre a adolescência ou a juventude Philippe Ariès (1981), Jean-Claude Schmitt e Giovanni Levi (1996), Giovanni Romano, Sabina Loriga e Daniel Fabre (1996), Michelle Perrot (1992), entre outros. Lugar comum entre os trabalhos pelo viés histórico é de que a adolescência e mesmo a infância nunca tiveram lugar de destaque ou diferenciação delimitada ontologicamente no desenvolvimento humano, até meados do século XIX. Segundo Schoen-Ferreira e cols (2010, p.228)

Os componentes fisiológicos e psicológicos fundamentais desta fase sempre existiram nas pessoas, independente do período histórico ou cultural, embora nem sempre se reconhecessem as características específicas da adolescência.

Segundo Ariès (1981) a entrada da criança no mundo adulto se fazia de forma direta e indistinta, ou seja, na maioria dos casos a etapa da adolescência como é concebida hoje, inexistia para todas as pessoas. A maturidade estava ligada ao fator biológico e o jovem que já podia procriar era considerado adulto. Muriel Nazzari (2001), ao analisar a história da mulher e das famílias paulistanas no Brasil entre 1600 e 1900, revela que a mulher adolescente numa família de mulheres tinha o dever de casar logo e trazer para casa um genro que assumiria o papel masculino de provedor e chefe da família. As idades dos nubentes geralmente ficavam por

volta de 15 anos. Assim, parece clara a intenção de transformar a criança em adulto produtivo, responsável e moralmente correto. Os papéis sociais desempenhados pelo adolescente na sua delimitação como categoria etária conseguem ser estabelecidos na sociedade a partir do final do século XIX e início do XX, influenciados principalmente pela revolução de costumes que sucedeu a Revolução Industrial, a migração em massa dos europeus para as Américas e os períodos pré, entre e pós guerras mundiais e principalmente a institucionalização da infância. Segundo Schoen-Ferreira e cols (*op.cit.* p.230)

Ao longo do século XIX, a adolescência passa a ser reconhecida como um “momento crítico” da existência humana. É temida como uma fase de riscos em potencial para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo. Em linhas gerais, parece que a ideia do que hoje chamamos adolescência, pressentida a partir do século XVIII (Grossman, 1998), está associada às novas maneiras de viver no grupo social onde o indivíduo está inserido. Com a industrialização e a instituição de sistemas educacionais obrigatórios, ela pode, finalmente, ser mais observada. Pode-se, então, dizer que a adolescência foi conhecida primeiro pelos educadores.

Na abordagem social da adolescência, pelo viés cultural, pode-se observar com mais clareza a confirmação de que a adolescência não é um fenômeno universal (MARCELLI; BRACONNIER, 2007). Segundo os autores, a teoria de Margaret Mead mostra que quanto maior o grau de complexidade de uma sociedade ou cultura, maior será a duração e o conflito da adolescência nesta cultura. Os autores ainda argumentam que na sociedade contemporânea ocidental esta afirmativa se convalida pelo estilo de vida que defende. Pela primeira vez a adolescência parece ter códigos de conduta que devem ser seguidos e que de certa forma, lhe dá um lugar de categoria etária pertinente. O estilo de vida da sociedade ocidental atual requer da adolescência como período necessário, a intermediação para a vida adulta. Porém a instabilidade das mudanças permanentes no mundo adulto da era atual recai no adolescente de maneira paradoxal: se a adolescência é por si uma fase de incerteza e de mudança, como pode ela servir de modelo social e cultural para o perfil desejado da eterna juventude?

Modelo psicológico

A Psicanálise em muito contribuiu para o entendimento deste fenômeno adolescência. A teoria da “Síndrome da Adolescência Normal” defendida por Maurício Knobel caracteriza a adolescência como uma fase de revoltas, inaptações, crises. Nomeia três principais sentimentos de perda como *lutos*: o luto

pelo corpo infantil perdido; luto pela identidade infantil perdida; luto pelos pais da infância. O autor argumenta que seria impraticável considerar a adolescência como mero constructo sócio cultural. Diz respeitar as teorias sociológicas que abordam este viés. Porém, segundo ele, é impossível negligenciar a base biopsicológica universal envolvida no amadurecimento. Segundo ele, seria também negar que não há sexualidade prévia ao amadurecimento nem genitalidade na adolescência e que só adultos teriam personalidade e sexualidade (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.26).

Concordo com Sherif e Sherif (61) de que a adolescência será caracterizada fundamentalmente por ser um período de transição entre a puberdade e o estado adulto do desenvolvimento e que nas diferentes sociedades este período pode variar, como varia o reconhecimento da condição adulta que se dá ao indivíduo. Entretanto, existe, como base de todo este processo, uma circunstância especial, que é a característica própria do processo adolescente em si, ou seja, uma situação que obriga o indivíduo a reformular os conceitos que tem a respeito de si mesmo e que o levam a abandonar sua auto-imagem infantil e projetar-se futuro da sua vida adulta. O problema da adolescência deve ser tomado como um processo universal de troca, de desprendimento, mas que será influenciado por conotações externas peculiares de cada cultura, que o favorecerão ou dificultarão, segundo as circunstâncias. (*op.cit.*)

Seguindo esta argumentação, Knobel ainda propõe que existe certa dose de normalidade nas condutas “patológicas” do adolescente na evolução desta etapa da vida, mesmo porque “normalidade” é uma categoria com forte conotação sociológica, isto é, depende da cultura na qual o sujeito se insere. Sobre a normalidade, o autor cita Anna Freud, que diz:

É muito difícil assinalar o normal e o patológico na adolescência e considera que, toda a comoção deste período da vida deve ser considerada normal, assinalando também que seria *anormal* a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente (*op.cit.* p.27)

Knobel argumenta que o caráter *patológico normal*¹⁵ do adolescente está ligado a uma tentativa de adaptação que traz resquícios da infância, com atitudes “defensivas, de caráter psicopático, fóbico ou contra-fóbico, maníaco ou esquizoparanóide, conforme o indivíduo e suas circunstâncias” (*op. cit.*). O autor ainda enumera a sintomatologia do que considera ser a *síndrome normal da adolescência* (*op. cit.* p. 31):

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução

¹⁵ Grifo do autor. *Op. cit.* p.27.

sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo” (ABERASTURY; KNOBEL, 1989, p. 29).

O que preconiza o aparecimento destes comportamentos são, na leitura de Knobel, as mudanças físicas que ocorrem na puberdade. Enfatiza que elas aparecem em três níveis fundamentais, a saber: hipofisário anterior, que estimula a produção dos hormônios gonadotróficos; gonadotrófico, que libera a produção de óvulos e espermatozoides e hormônios adreno-corticais; e finalmente o desenvolvimento das características sexuais primárias e secundárias. Além do amadurecimento sexual da puberdade, o crescimento generalizado e a mudança no esquema corporal se cristalizam na adolescência, o que influencia diretamente os processos de luto, principalmente o luto pelo corpo infantil perdido.

Para Françoise Dolto (2004, p. 14) a adolescência “é uma fase de mutação”, na qual o sujeito por vezes não se manifesta, mas é questionado pelos pais e pela sociedade, o que gera angústia. Para a autora é importante que o jovem não se atrase na sua dependência da família, o que leva os pais a agirem ambigualmente, por vezes negligenciando o crescimento, por vezes cobrando da criança que não mais aja como criança. Argumenta também sobre as questões grupais e a importância de ser aceito pelo grupo, que, muitas vezes, infantiliza o candidato a membro, acusando-o e excluindo-o por ser menos desenvolvido. Essa vulnerabilidade à qual o adolescente está exposto advém da fragilidade com a qual inicia o caminho para o amadurecimento e vida adulta. Dolto compara os adolescentes aos crustáceos, camarões e lagostas. No momento em que trocam suas carapaças, se escondem debaixo de pedras para se protegerem. No entanto, se algo os fere, mesmo com a vinda de novas carapaças, as feridas cicatrizam, mas não são apagadas. Portanto, para a autora, as pessoas do entorno do jovem devem prezar pela sua segurança e fragilidade, criando vínculos de confiança que lhe permitam demonstrar sua subjetividade (*op. cit.* 15-16).

Contrária ao estabelecimento da adolescência como fase natural do desenvolvimento humano está a perspectiva sócio-cultural. Segundo Ana Bock (2004, p. 32) as obras de Psicologia destinadas a orientar pais e professores têm

trazido uma visão naturalizante da adolescência, classificando-a como uma etapa do desenvolvimento humano.

Ela está pensada como se fizesse parte da natureza humana e como algo que desabrocha ao final da infância e antes da vida adulta. É apresentada com características que são tomadas como naturais e todos os indivíduos normais passam obrigatoriamente por essa fase do desenvolvimento.

A autora discute as concepções da escola russa sobre o tema *adolescência*, representada por Vigotsky e Leontiev, numa perspectiva sócio-histórica. Segundo Bock (2004, p. 28) Leontiev traz uma forma diferente de encarar o desenvolvimento humano e de desnaturalizar a adolescência:

(...) ao mesmo tempo (...) o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e (...) a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; (...) esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*. (LEONTIEV, 1978, p. 262)

Esta é a primeira das argumentações que segundo a autora podem ser consideradas para a mudança de olhar sobre o fenômeno. É fundamental, argumenta, que se olhe para a adolescência de forma a: primeiro não considerá-la como consequência natural do desenvolvimento; segundo, que a cultura humana transformou o homem em humano e a este nada deve ser um fenômeno estranho; terceiro que as diferentes culturas humanas influenciam os variados graus de acesso a elas, implicando em formas diferenciadas de desenvolvimento no ser humano. (*op. cit.* 2004, p. 31).

Ana Bock (2004) traz revisão teórica consistente sobre os autores que trabalham com adolescência, iniciando por Erik Erikson (1976) com a institucionalização da adolescência e a teoria da moratória. Em seguida são citados os psicanalistas da corrente argentina. Com estes autores se inaugura um olhar naturalizador sobre a adolescência. Segundo Bock (2004, p. 33-34):

Estava naturalizada a adolescência. Bastava a todos aguardarem que a adolescência um dia chegaria. Um caráter universal e abstrato foi dado a ela; inerente ao desenvolvimento humano, a adolescência não só foi naturalizada como foi tomada como uma fase difícil. Uma fase do desenvolvimento, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”. A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural, que em contrapartida sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho.

A partir de um estudo bibliográfico, Bock analisou quatro obras destinadas a pais e professores para avaliar a visão naturalizante da Psicologia sobre a adolescência. Os resultados mostram que naturalizar a adolescência lhe tira o caráter de historicidade e sociabilidade, ou seja, o abismo que existe entre o mundo jovem e o adulto se aprofunda mais. Com produções bibliográficas que não remetam à cultura e à sociedade as crises da adolescência, as políticas públicas se isentam de se responsabilizar pelas consequências desta fase. Segundo a autora, outro fator resultante da análise é que os jovens que aparecem nos textos são elitizados, ficando as outras camadas da população excluídas da interpretação sobre o fenômeno. Além disso, estes jovens são vistos como problemáticos, rebeldes e com dificuldade de se relacionarem com os adultos. Enfim, Bock sintetiza a análise chamando à atenção para a não continuidade da divulgação de ideias naturalizantes sobre a adolescência, uma vez que ela não contribui para mudanças nas políticas públicas para a juventude:

A visão naturalizante da adolescência é mais que uma visão a qual acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política social adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais fortes, criativos, cheios de projetos de futuro. Pensar a juventude como uma manifestação da natureza humana é desvalorizá-la e condená-la à identificação com modelos vazios em termos de inserção na sociedade. É preciso superar estas concepções. (*op. cit.* p.39).

Na perspectiva sócio-histórica, segundo Vygotsky (1992) a adolescência é uma criação social que pertence ao plano sociogenético de desenvolvimento. O autor teoriza sobre o desenvolvimento do ser humano a partir de quatro entradas chamadas de “Planos Genéticos de Desenvolvimento”, que juntas caracterizam o funcionamento mental no humano.

O primeiro plano, Filogênese é relativo à história da espécie humana e define o ser humano nas suas características físicas e psicológicas. Ou seja, pode-se considerar o homem um ser bípede, de visão binocular, que tem plasticidade cerebral, esta é a característica fundamental no entendimento sobre a natureza desenvolvimentista do homem. A partir de um sistema nervoso não pronto ao nascer, o desenvolvimento é deixado tão em aberto, que o meio ambiente irá atuar efetivamente sobre a maturação do indivíduo.

No segundo plano, Ontogênese, Vygotsky trabalha o desenvolvimento do ser da espécie. Ou seja, como ele perpassa as etapas entre seu nascimento e morte, isto é, nasce, cresce, matura sexualmente, envelhece e morre. Não existe possibilidade de escapar ou pular qualquer destas etapas. Tanto os planos genéticos da Filogênese como da Ontogênese limitam ou restringem o homem à espécie, não oportunizando capacidades não definidas a priori biológica e psicologicamente.

No plano genético da Sociogênese, relativo à história da cultura humana, tem-se a primeira possibilidade de alargamento capacidades mentais e físicas, pois se pela Filogênese o homem nunca voou por não possuir asas, hoje voa porque inventou o avião, um artefato cultural e tecnicamente construído. Junto aos artefatos, a língua, os costumes, a Sociogênese também foi capaz de criar categorias etárias que definem o homem não pela sua maturação física, mas pela sua condição social. A adolescência como categoria etária foi criada para explicar mais um estado de espírito do que propriamente um estágio estanque de desenvolvimento. Ela define o sujeito a partir das suas relações com a sociedade, uma vez que exhibe a maturidade da mente e não do corpo unicamente. Com esta condição, a adolescência apesar de estar firmada sobre a fase ontogenética da puberdade, não é um período comum a todos os humanos. Uma menina que case aos 14 anos e tenha filhos antes dos 18, não pode ser considerada uma adolescente se assumir o status de esposa e mãe. Da mesma forma, o indivíduo que não conseguiu se definir profissional ou academicamente até os 25 anos e depende financeiramente dos pais, não pode ser considerado adulto, mas adolescente. Tudo questões de relacionamento humano.

O quarto plano genético de desenvolvimento é a Microgênese e diz respeito ao foco do desenvolvimento num determinado período. Assim, se a Sociogênese ainda carrega certo determinismo, não biológico, mas social, uma vez que restringe o desenvolvimento do indivíduo aos usos e costumes da sua cultura, a Microgênese é a entrada mais livre de restrições biológicas ou sociais. A subjetividade e a história individual têm seus potenciais aumentados neste plano, pois o foco está naquilo que o indivíduo experimenta no seu trajeto e que é único como bagagem de vida.

Os Planos Genéticos de Vigotsky trazem um(1981) a explicação que mescla teorias naturalizantes e sócio-culturais da adolescência. Porém, a despeito da

argumentação de Ana Bock (2004) e das inferências psicanalistas de Dolto e Knobel, a adolescência pode-se dizer, se constitui como uma miscelânea de perspectivas, todas voltadas para a entrada no mundo adulto. E, tal entrada é marcada pela instabilidade, afetada pelas relações sociais e consideravelmente voltada para o autoconhecimento e a autopercepção.

Modelo Bioecológico

Na perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (2011) a pessoa influencia e é influenciada pelo próprio desenvolvimento. Tal consideração deixa o questionamento se o adolescente, nesta perspectiva, é manipulado e manipula seu processo de amadurecimento para a fase adulta. Se assim o for, chega-se a uma dicotomia de autonomia-dependência no mínimo interessante.

As características da pessoa aparecem duas vezes no modelo bioecológico: primeiro como um dos quatro elementos: processo, pessoa, contexto e tempo (PPCT) que influenciam a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais; e posteriormente outra vez, como “consequência do desenvolvimento humano”, ou seja, a qualidade do desenvolvimento de uma pessoa surge em um momento posterior no tempo e é resultado da influência mútua dos efeitos dos quatro principais elementos no modelo bioecológico. Em resumo, as características da pessoa funcionam como produto indireto e produtor do desenvolvimento. (*op.cit.*p.211)

Bronfenbrenner menciona fatos que são alarmantes para mostrar que o desenvolvimento humano está sendo afetado pelo caos no qual vive a sociedade atual. Fruto de um livro que o autor publicou em conjunto com outros estudiosos, o estudo mostra as mudanças que ocorreram na vida das crianças e jovens nas nações economicamente desenvolvidas. O estudo aponta dados que espelham o caos das famílias e a diminuição de competências e no caráter das gerações no decorrer do final do século XX. Entre os fatores mais aparentes entre os jovens estão: o aumento de jovens que passam seus períodos de formação na prisão; desilusão e perda da fé nas pessoas; aumento de atitudes egoísticas e que não consideram as necessidades alheias; aumento da gravidez na adolescência e diminuição progressiva nas medidas para avaliação do desempenho escolar (*op.cit.* 1996, p.210).

Para se analisar tais considerações, justo e oportuno se retomar alguns aspectos da obra de Bronfenbrenner que é a base de sua teoria no Brasil, publicada em 1996, com o título *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Neste livro o autor enumera vários aspectos da sua teoria. Entre eles, um que chama particularmente à atenção para esta tese é a “definição 1” (p.18):

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

O autor chama à atenção para três pontos fundamentais desta definição. O primeiro é que o ser em desenvolvimento (neste caso, o adolescente), não é uma “tábula rasa”, isto é, tem experiências prévias que o impelem a reestruturar o ambiente no qual está inserido ao mesmo tempo em que este o afeta. É uma relação dinâmica. Segundo ponto: este dinamismo necessita de que ambos, ambiente e indivíduo se acomodem mutuamente, o que Bronfenbrenner chama de *interação bidirecional*. Terceiro ponto: o indivíduo se relaciona não apenas com o ambiente imediato, mas com todos os outros ao redor, através de interconexões. Estes ambientes ecológicos são concebidos como “uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. Essas estruturas são chamadas de *micro-, meso-, exo- e macrossistema*” (*op. cit. p.18*). Isto é, tal estruturação de ambientes se remete a uma formação que se assemelha à das bonecas russas do estilo “matrioska”, que têm tamanhos seriados do maior para o menor e se encaixam umas dentro das outras.

A partir destas contribuições de Bronfenbrenner, pode-se inferir que a adolescência na perspectiva bioecológica de desenvolvimento está ligada ao esquema PPCT, isto é, pessoa-processo-contexto e tempo. Na definição que o autor faz de desenvolvimento talvez esteja o primeiro passo para a análise desta contribuição. Para ele, “o desenvolvimento humano pode ser definido como o fenômeno de constância e mudança das características da pessoa ao longo do seu ciclo vital”. A relação que é feita entre contexto e desenvolvimento é outro ponto chave para a discussão da adolescência nesta perspectiva. O autor cita Kurt Lewin e sua fórmula clássica da Teoria de Campo:

$C = f(PA)$ ou seja, C (comportamento) é resultado de f (função de) entre P (pessoa - características individuais) e A (ambiente).

Mas Bronfenbrenner altera a fórmula para $D = f(PA)$, isto é, substitui o C (de comportamento) por D (não de desenvolvimento, mas de produto do desenvolvimento humano em dado período de tempo). A justificativa está que na fórmula original de Lewin foi negligenciado o fator tempo e que este interfere radicalmente na produção de um comportamento. A isto o autor chama de cronossistema¹⁶. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 138-139).

Sobre a reinterpretação da fórmula de Lewin, Perovano (2011) insere um novo elemento, constitutivo para o comportamento: a reciprocidade (\leftrightarrow). Na fórmula criada pelo autor, este elemento esclarece a relação entre sujeito – sujeito (s) e sujeito – ambiente.

$S \overset{\leftrightarrow}{+} 1$	= relação de reciprocidade diádica.
$S \overset{\leftrightarrow}{\geq} 2$	= relação de reciprocidade interpessoal, mais ampla
$C = f \overset{\leftrightarrow}{(SMA)}$	onde C = Comportamento; f = função; S = sujeito na relação de reciprocidade; MA = Meio Ambiente.
$C = f \overset{\leftrightarrow}{(S+1MA)}$	onde C = Comportamento; $S+1 \overset{\leftrightarrow}{=}$ relação de reciprocidade diádica; MA = meio ambiente.
$C = f \overset{\leftrightarrow}{(S \geq 2MA)}$	onde C = Comportamento; $S \geq 2 \overset{\leftrightarrow}{=}$ relação de reciprocidade interpessoal mais ampla; MA = meio ambiente.

Quadro 2 – notação sobre a variação do comportamento em função da relação da pessoal e medio ambiente, considerando os processos de reciprocidade.

Fonte: PEROVANO, 2011, p. 170-171

¹⁶ Cronossistema para Bronfenbrenner constitui-se pelas mudanças tanto da pessoa, quanto dos ambientes que influenciam no desenvolvimento do sujeito (2011, p. 149).

Nesta pesquisa, apropriando-se desta argumentação, de Perovano (2011), pode-se explicar que o consumo alimentar entre os jovens, bem como a prática de atitudes saudáveis, ambas são influenciadas pela reciprocidade.

Se existe variação do comportamento da pessoa em função do ambiente, existe reciprocidade do meio social que determina o desenvolvimento desse sujeito. (...) As três novas notações apresentadas (...) levam em consideração a maior amplitude de interação do sujeito no meio, considerando-se os aspectos denominados de blocos construtores, que são as atividades molares¹⁷, as díades e sistemas N + 2¹⁸ (...)(PEROVANO, 2011, p. 171).

Em face desta argumentação são feitas algumas considerações. A primeira é que o comportamento do adolescente em questão (comportamento alimentar) é resultado da relação entre as suas características individuais e o ambiente imediato, *em dado período de tempo* (cronossistema). A segunda é que no modelo PPCT, “P” quer dizer processo, ou seja, o desenvolvimento, a corporeidade; “P” quer dizer pessoa, ou seja, o adolescente; “C” quer dizer contexto, isto é, o microssistema, o ambiente imediato que pode ser a família, os amigos, ou neste caso, a escola; “T” que quer dizer tempo, ou seja, a Era Contemporânea, a “pós-modernidade”, mas nesse caso, o resultado do tempo no adolescente, isto é, a obesidade, o sobrepeso. Ao fator “tempo”, Bronfenbrenner dá especial atenção no dinamismo do modelo PPCT, pois o indivíduo em desenvolvimento deve sofrer influência dos outros fatores nas suas características biopsicológicas por um longo período de tempo (esta é a razão do fator tempo representar o sobrepeso, obesidade nesta pesquisa). Porém, há que se levar em conta também que o comportamento que leva ao sobrepeso/obesidade é, como já mencionado na reformulação da teoria de Lewin, um *produto do desenvolvimento em dado período da vida do sujeito*.

O fator subjetividade não se manifesta diretamente no modelo PPCT. No fator “Pessoa”, as características individuais, ou seja, o que pode ser chamado de subjetividade é também resultado das *transições ecológicas*¹⁹. Estas características individuais em relação com o ambiente imediato (levando-se em consideração os fatores *fenomenológicos e experienciais* do indivíduo) dão origem ao produto do

¹⁷ Por atividade molar entenda-se o que Bronfenbrenner diferencia entre ação e atividade: “Uma atividade era distinguida de uma ação, como um movimento ou uma expressão por ser *molar* em vez de molecular, um processo em curso, caracterizado pela intenção, possuindo dinâmica própria, de modo que a pessoa é capturada por uma demanda de fechamento”. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 82).

¹⁸ Sistemas N + 2, segundo Bronfenbrenner (2011), constituem-se por tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas.

¹⁹ Por transições ecológicas entende-se “mudanças no papel ou no contexto, que ocorrem durante toda a vida”. (*op. cit.* p. 89).

comportamento (como o chama Bronfenbrenner) *em determinado período da vida de um ser em desenvolvimento*. Trazendo tal consideração para esta pesquisa, o comportamento de comer compulsivamente, ou ter hábitos alimentares insalubres *durante a adolescência* não é apenas fruto de uma relação passiva com o ambiente, mas sim, o produto da subjetividade em relação com o ambiente imediato de forma dinâmica (ou seja, sendo afetado pelo, mas também afetando o entorno).

No que diz respeito à corporeidade, esta é um constructo do ser em desenvolvimento, mas que como todos os processos, desde a infância sofre da mesma forma a intervenção ambiental e interfere no ambiente reciprocamente. Mas, levando-se em conta a observação de Maurício Knobel sobre o esquema corporal, esta teoria pode complementar a de Bronfenbrenner. Para Knobel (1981, p.31)

O esquema corporal é a resultante intrapsíquica da realidade do sujeito, ou seja, é a representação mental que o sujeito tem de seu próprio corpo como consequência de suas experiências em contínua evolução. Essa noção do indivíduo vai se estabelecendo desde os primeiros movimentos dinâmicos de dissociação, projeção e introjeção que permitem o conhecimento do *self* e do mundo exterior, isto é, do mundo interno e do mundo externo.

Assim, se para o psicanalista o esquema corporal é uma construção que leva em consideração as suas “experiências em contínua evolução”, logo, as mudanças do corpo interferem na forma como ele se comporta. Apropriando-se desta contribuição de Knobel aqui se pode reforçar a teoria de Bronfenbrenner sobre ser o comportamento um produto do desenvolvimento, no qual estão em dinâmica a subjetividade e o ambiente, num determinado período de vida do indivíduo.

Quanto à autoimagem e o autoconceito, da mesma forma, o modelo psicanalítico contribui para esta discussão ao mencionar a construção do conceito de si mesmo como a integração das opiniões colhidas no entorno do sujeito a respeito dele mesmo, e que o leva a assimilar os valores e regras sociais. Knobel (1981) ainda complementa (pp. 31-32):

A psicanálise confirma estas ideias e aceita que é necessário integrar todo o passado, o experimentado, o internalizado (e também o rejeitado), com as novas exigências do meio e com as urgências instintivas, ou preferindo-se, com as modalidades de relação objetal estabelecidas no campo dinâmico das relações interpessoais.

Ou seja, aliada à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano nesta pesquisa, confirma-se a importância do ambiente aliado à subjetividade para a

conquista do autoconceito, bem como do espaço na sociedade que o jovem virá ocupar. E mais, o papel da adaptação do jovem em relação ao ambiente e deste em relação ao jovem, ou seja, da *acomodação mútua*, um dos conceitos essenciais da teoria de Bronfenbrenner.

Considerações

Ao se concluir este capítulo espera-se que o objetivo de discutir a adolescência sob a ótica multidisciplinar e de múltiplas perspectivas tenha sido alcançado. No entanto, a opção pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner se mostrou mais adequada aos propósitos que esta tese se propôs a atingir. Esta adequação está fortemente ligada às interconexões entre a pessoa e os diversos ambientes e contextos nos quais ela vive, os processos pelos quais ela passa e as consequências do tempo sobre seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981. Tradução de: Suzana Maria Garagoray Ballve.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc - Gen, 1981. 196 p. Tradução de: dora flaksman.

BOCK, A. M. B. A Perspectiva Sócio-Histórica De Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: A Adolescência Em Questão. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 12/12/2013.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Tradução de: André de Carvalho Barreto.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.1

DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**. Tradução de Orlando Reis. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

DUBY, G. **História da vida privada 2**: Da Europa feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 2 v.

HELITO, A. S.; KAUFFMAN, P. **História, cultura e práticas correntes da medicina**. São Paulo: Nobel, 2006.

HOCKENBURY, D. H.; HOCKENBURY, S. E.. **Descobrendo a psicologia**. Barueri: Manole, 2003.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. 348 p.

MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. **Adolescência e psicopatologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de: Fátima Murad.

MYERS, D. **Introdução à psicologia geral**. Rio de Janeiro: Ltc, 1999.

NAZZARI, M. **O desaparecimento do dote: mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1900**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PEROVANO, D. G. **A formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes da quarta série do ensino fundamental: uma leitura histórico-cultural-bioecológica da prevenção às drogas**. Tese de Doutorado. UFPR. 2011. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/29973/R%20-%20T%20-%20DALTON%20GEAN%20PEROVANO.pdf?sequence=1>. Acesso em 22/02/2014.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p.

SCHOEN-FERREIRA, T. H. e cols. Adolescência através dos séculos. IN **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234; [on line]. Acesso em 12/12/2013.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. Tradução de: Monica Stahel M. da Silva.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b. Tradução de: Jeferson Luiz Camargo.

CAPÍTULO 5

CONSUMO ALIMENTAR, OBESIDADE E CORPOREIDADE: A Expressão Corporal da Pós-Modernidade.

Teorias sobre o consumo.

O consumo talvez seja a característica mais expressiva do modo de vida do homem na pós-modernidade. Ele se estabeleceu fortemente na sociedade como prática usual e inquestionada desde o fim do século XIX. Segundo Rocha, no prefácio do livro de Mary Douglas “O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo”, (2009, p. 10)

O consumo pode ser *explicado* como essencial para a felicidade e realização pessoal, em um enquadramento *hedonista*. Pode ser *explicado* a partir do enquadramento *moralista*, no qual o tom é denunciatório e o consumo é responsabilizado por diversas mazelas da sociedade. Pode ainda ser *explicado* num enquadramento *naturalista*, ora atendendo a necessidades físicas, ora respondendo a desejos psicológicos.

De forma que, dos três âmbitos (hedonista, moralista e naturalista), o *hedonista* configura a ideologia pós-moderna. A publicidade naturaliza esta perspectiva e o desejo de posse sobre o maior número possível de *bens*, “que agradavelmente conspiram para fazer perene nossa felicidade. Consumir freneticamente é ser um peregrino em viagem ao paraíso” (*op. cit.* p. 11).

Por se mostrar integralmente na mídia, o consumo *hedonista* é frágil na sua retroalimentação do prazer em consumir. Esta fragilidade e se torna vulnerável à crítica social e tal crítica é a mola propulsora para a libertação da outra perspectiva do consumo, a *moralista*. Culpabilizado pelos problemas que assolam a humanidade, o consumo nos séculos XX e início do XXI é o culpado pela devastação do planeta. Além do prejuízo ambiental, a problemática social da modernidade tem no consumo o principal causador da violência urbana, individualismo, competitividade, desequilíbrios na família, na saúde, nas finanças. Por isso, “falar mal do consumo” é politicamente correto (*op. cit.*) e culpando-o de todo o mal da humanidade.

A perspectiva que explica de forma menos culpabilizante o consumo é a *naturalista*. Ela o faz por três vias: da natureza, da biologia e da universalidade (*op. cit.* p. 12). No entanto, entender o consumo como natural tem seus perigos. É

muitíssimo diferente explicar o consumo do alimento pela fome (come por necessidade fisiológica, natural) e o consumo de um determinado tipo de sanduíche, de determinada marca (come pelo desejo de consumir aquele tipo de alimento). Se o viés naturalista for usado para explicar o consumo, ele de certa forma, neutraliza a cultura do consumo, uma vez que anula o fator sociológico, histórico e o sentido coletivo e simbólico do bem a ser consumido.

Na dicotomia consumo x produção, apela-se para a fábula: “a cigara canta, gasta, consome e a formiga labora, poupa, *produz*, num elogio da produção” (*op. cit.* p. 12). Na perspectiva *moralista* quem produz ganha alcunha de correto e moralmente superior enquanto que aquele que consome, no extremo oposto, é o fútil, superficial e inconsequente.

Para Barber (2009) a pergunta é simples: o quanto a sociedade deve se preocupar com o hiperconsumo numa era de medo pelo terrorismo desenfreado, violação contínua das liberdades gerada por este medo, catástrofes naturais ecatombicas e perda de saúde generalizada? O autor responde que não se pode culpar o consumo, uma vez que o capitalismo não tem mais respostas sustentáveis. Para o autor, a ideia de que o consumo é estimulado pelo *etos infantilista*, metáfora criada pelo autor, recai num processo de infantilização do consumidor.

A infantilização é ao mesmo tempo um termo vago e confortador, uma metáfora forte que aponta, por um lado, para a estupidização dos bens e dos compradores numa economia global pós-moderna que parece produzir mais bens do que as pessoas necessitam; e isto aponta, por outro lado, para a atitude de visar as crianças como consumidores num mercado onde nunca há compradores suficientes (*op. cit.* p. 15).

A conclusão é decisiva: ou se recupera o “etos democrático” (“capacidade de promover a igualdade tanto quanto o lucro e a diversidade tanto quanto o consumo”. *op. cit.*), ou a *infantilização* tende a anular não só a democracia, mas o próprio capitalismo.

Baudrillard (1995) traz a reflexão que o mundo do consumo é o mundo dos objectos. Nunca antes na história humana se viu como na atualidade o ambiente repleto de objectos que *não sobrevivem ao homem*. Os bens de consumo norteiam e balizam as relações humanas e vive-se uma “espécie de evidência fantástica do consumo e da abundância, criada pela multiplicação dos objetos” (*op. cit.* p. 15). É o homem pós-moderno quem vê a criação, o surgimento e a morte em sucessão

continua dos bens produzidos e consumidos. Hoje se “compra a parte pelo todo” (*op. cit.* p.16), ou seja, o que se oferece não é um objeto pelo seu valor unitário e específico para dada utilidade, mas uma gama de objetos que respondem e se indicam uns aos outros, numa dinâmica que seduz o consumidor a comprar o conjunto. “Raros são os objectos que hoje se oferecem isolados, sem o contexto de objectos que os exprimam” (*op. cit.* p.17).

Apropriando-se da teoria de Baudrillard (1995) sobre o corpo como “o mais belo objeto do consumo”

Na panóplia do consumo, o mais belo, preciosos e resplandescente de todos os objectos – ainda mais carregado de conotações que o automóvel que, no entanto, os resume a todos é o CORPO. A sua “redescoberta”, após uma era milenária de puritanismo, sob o signo da libertação física e sexual, a sua onnipresença (em especial, do corpo feminino – ver-seá porquê) na publicidade, na moda e na cultura das massas, o culto higiênico, dietético e terapêutico com que se rodeia a obsessão pela juventude, elegância, virilidade/feminilidade, cuidados, regimes, práticas sacrificiais que com ele se conectam, o Mito do Prazer que o circunda – tudo hoje testemunha que o corpo se tornou *objecto de salvação*. Substitui literalmente a alma, nesta função moral e ideológica. (*op. cit.* p. 136).

Nesta perspectiva de consumo e do corpo como objeto de consumo é que está a vinculação desta teoria com o sobrepeso/obesidade no adolescente. Barber (2009) reflete que é impossível negligenciar a influência da cultura adolescente no consumo. Cita Samuelson para argumentar que se vive numa época em que jovens querem ser adultos e adultos não querem deixar a juventude nunca. A precocização da adolescência, por vezes até mesmo antes da puberdade e a permanência como adolescente infinitamente mostram que “a negação da idade está em toda a parte” (*op. cit.* p. 16). Vive-se num mundo de adolescentes e adulescentes²⁰, os quais normatizam hábitos juvenis no mundo de gente grande.

Daí a atração do novo consumidor pela idade sem dignidade, por roupas sem formalidade, sexo sem reprodução, trabalho sem disciplina, brincadeiras sem espontaneidade, aquisição sem propósito, certeza sem dúvida, vida sem responsabilidade e narcisismo até a idade avançada e até a morte sem um vestígio de sabedoria ou humildade. Na época em que vivemos, a civilização não é um ideal nem uma aspiração, é um videogame. (*op. cit.* p.17).

Inúmeras são as formas de se encarar o fenómeno do consumo na pós-modernidade. Entre modelos hedonistas, moralistas e psicológicos, cada um responde a uma demanda da sociedade. Talvez o que mais importe não seja

²⁰ Tradução do termo “kidults”, junção das palavras *kids* (crianças) e *adults* (adultos), citado por Barber (2009, p. 13).

realmente achar um culpado. Nem prazer em consumir, nem futilidade de consumir, ou naturalização do consumo. Mas parece claro que é emergencial que paradigmas sobre o consumo sejam repensados para um futuro muito próximo.

O consumo alimentar e o fenômeno do sobrepeso e da obesidade.

É notório que o corpo assumiu o lugar de destaque na sociedade do século XX. Resguardado por milênios de negação, no âmbito do privado, o corpo e a relação que o homem mantém com ele foram reavivados num propósito e numa velocidade surpreendentes.

Esta pesquisa se debruçou sobre o fenômeno do ganho de peso corporal em adolescentes com o objetivo de questionar como se dá este processo, uma vez que a informação pertinente aos hábitos saudáveis de vida são constantes, em vários ambientes e principalmente na escola. Inúmeras pesquisas tem se perguntado a razão do ganho de peso generalizado na pós-modernidade.

Barry Popkin (2009) se preocupou com dados que assustam qualquer cidadão que pensa estar no controle da própria vida.

Hoje, há no mundo mais de 1,6 bilhão de pessoas acima do peso ou obesas, bem mais de 230 milhões de pessoas diabéticas e mais de 1,5 bilhão de pessoas hipertensas. Na década de 1950, havia menos de 100 milhões de pessoas acima do peso ou obesas e um vigésimo do número de pessoas diabéticas ou hipertensas. Nos últimos 50 anos, vivenciamos mudanças rápidas e disseminadas em nosso modo de comer, beber e nos movimentar. Vivemos em um mundo gordo porque o corpo humano – produto de muitos milênios de evolução – não conseguiu acompanhar o ritmo dessas mudanças. A maneira como reagimos aos diferentes componentes de nossa alimentação – tanto bebidas quanto comidas – e aos padrões de movimentos da vida cotidiana remonta a milhões de anos. (*op. cit.* p. 16).

Se for considerada somente a mudança dietética do homem contemporâneo, pode-se traçar um perfil que assustaria qualquer indivíduo nascido há mais de 500 anos. A começar pelos alimentos processados: come-se mal, porque não se sabe o que se come. As aparências enganam. Toda a gama de guloseimas, embutidos, laticínios, tudo enfim contém ingredientes ocultos que são consumidos indiscriminadamente. Não há escolha, porque não se vê o que se come.

Por outro lado, alimentos como o pão fazem parte da dieta humana há milênios. Aliás, o período neolítico veio substituir o paleolítico justamente porque o

homem começou a cultivar o próprio alimento, ao invés de caçá-lo ou coletá-lo. O perfil de caçador-coletor mudou para o de produtor, criador, agricultor. O trigo, o arroz e o milho contam a história da raça humana em todos os continentes. Neste aspecto, pode-se concordar com os autores que explicam o pendor ocidental pelo trigo. Ele pressupõe um grau elevado de civilidade ao ser consumido, pois sendo o produto final totalmente diverso da matéria prima, distingue o homem do animal (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, POPKIN, 2009; BERNARDES, 2001a).

Brillat Savarin (1995) foi gastrônomo por profissão e serviu em diversas casas aristocráticas no início do século XIX. Natural da França obteve sucesso graças ao seu refinamento dos sabores. Escreveu entre outras “A Fisiologia do Gosto”, que segundo o próprio autor é mais uma obra do campo da Medicina, do que propriamente da Gastronomia. Dentre as inúmeras “meditações” que compõem a obra, está uma sobre a obesidade. Segundo ele, as féculas, farinhas, o pão e as massas são os causadores da obesidade, que ele define como “estado de congestão gordurosa no qual, sem que o indivíduo esteja doente, os membros aumentam gradativamente de volume, perdendo sua forma e sua harmonia primitivas” (*op. cit.* 1995, p. 217). Para o autor a obesidade tinha também outras causas, entre elas a propensão natural do indivíduo, o excesso de sono e a falta de exercícios.

Uma última causa da obesidade consiste no excesso do comer e do beber. Já disseram que um dos privilégios da espécie humana é comer sem ter fome e beber sem ter sede; de fato, os animais não podem ter esse privilégio, que nasce da reflexão sobre o prazer da mesa e do desejo de prolongar sua duração. (*op. cit.* 1995, p. 222).

O gastrônomo ainda continua meditando que a obesidade é prejudicial a ambos os sexos, pois interfere na força e na beleza, pois impede o homem de praticar a equitação, a potência motora diminui pelo peso corporal e a respiração torna qualquer esforço quase impossível (*op. cit.* 1995, p. 224).

Apesar de em alguns pontos as teorias de Brillat-Savarin espelharem concepções de época, é notória a presença de muitas atualidades nas suas ideias. Prova disso é que os conceitos sobre obesidade continuam a considerar a obesidade como acúmulo de gordura que extrapola os parâmetros corporais habituais (BONATO, 2011; SENNINGER, 2009; HELITO; KAUFFMAN, 2006; BASSOUL, 2004; PINHEIRO, 2004; BRUSSET e cols, 2003; CHERNING, 1988).

O corpo se tornou desta maneira mais *vigiado*. Os excessos são fatores aviltantes para a sociedade, seja no consumo obsessivo ou no comer compulsivo. Numa perspectiva antropológica, Stenzel (*apud* VERONESE E GUARESCHI, 2007) fala do excesso corporal sob a ótica da Psicologia do Cotidiano. Para a autora, “talvez não exista transgressão maior hoje do que infringir as normas e as regras cotidianas do equilíbrio à mesa e dos limites corporais” (p. 88).

O século XX parece ser o marco no qual a inversão de valores se tornou expressa no corpo, principalmente na obesidade. A imagem vitoriana do homem de respeito, com vasto ventre significando vida fácil, conforto e tranquilidade passa a ser discriminada como do sujeito que não tem controle sobre si mesmo. Se olhado com simplicidade, o fenômeno do ganho de peso é um processo que começa com o exagero alimentar. Se olhado pelo viés hedonista, o consumo alimentar exagerado busca o prazer, o que não acontece pelo viés moralista. Nele, o exagero é considerado primeiramente como pecado (o da gula), para depois se tornar agressão (aos olhos, à etiqueta) e finalmente ser considerado como incapacidade (o compulsivo, o doente, o descontrolado). As fronteiras do privado, estabelecidas definitivamente a partir do final do século XIX colaboraram para que a culpabilização do obeso recaísse no seu descontrole. O corpo que engorda não é mais público, mas pertence à esfera privada, dos bens gastronômicos a que se tem acesso. Finalmente se chega às questões que envolvem o excesso corporal na psicopatologia. Os transtornos alimentares se evidenciam numa dinâmica que tem como principal objetivo o de controlar o corpo.

Relação corporeidade x ambiente

Na concepção dualista do corpo e da alma vários autores têm trabalhado para explicar a relação que o homem tem com seu aparato físico (LE BRETON, 2012; CAVALARI, 1996; MERLEAU-PONTY, 1985; PROST; VINCENT, 1992; entre outros). A corporeidade é a *mente corpórea* ou corporal, a forma como a mente humana reconhece o corpo como instrumento de relação social, expressando nele sua personalidade.

A visão do homem veiculada pela filosofia não é a de um ser integral, mas de um ser composto por duas partes diferentes e inconciliáveis – uma material, representada pelo corpo, e outra espiritual, representada pela alma ou pela

consciência. A essa dupla composição do homem damos o nome de dualismo psicofísico (CAVALARI, in SOUZA NETO, 1996, p. 39).

Esta divisão do ser humano em corpo e alma tem privilegiado uma parte em detrimento de outra. A alma parece ter suplantado o corpo nas concepções filosóficas e religiosas. Segundo João (1998) apesar da maioria dos indivíduos acreditarem que o homem é fruto da evolução das espécies e a atual espécie humana evoluiu dos primatas, passando pelos homínidos e chegando ao ser pensante do *Homo Sapiens sapiens*. Para o autor,

Mesmo que teoricamente haja uma aceitação da concepção apontada pela ciência, existem correntes religiosas que se mantêm na visão creacionista de Deus, negando uma concepção evolucionista. E o mais importante é que, mesmo sendo um fato científico que nós somos seres humanos, *da classe dos mamíferos, da ordem dos primatas, da família dos homínidos, do gênero homo e da espécie sapiens* (Morin, 1979, p.19) e que a maior parte de nós acredita nesta afirmação, não nos sentimos e não reconhecemos a animalidade que nos constitui, temos internalizado uma visão de mundo que separa a animalidade da humanidade, a natureza da cultura. (JOÃO, 1998, p.3)

A ideia de considerar o corpo de forma similarmente importante em relação à alma carrega em si é inconcebível para pensadores que consideram a alma independente do corpo. Descartes não aceita a divisibilidade da alma e descarta sua origem na matéria, daí a dissociação alma/corpo no processo de construção do conhecimento sócio-histórico-cultural (*op.cit*).

Com tal dissociação foi preciso que se criasse um novo termo que pudesse entender o corpo como constituindo os questionamentos do homem sobre a existência. Desta forma, se apresenta a *corporeidade*.

A palavra corporeidade representa uma visão que compreende e aprofunda a relação entre o pensamento (cogito), as emoções, os sentimentos e a estrutura corporal, a qual possibilitou no processo de hominização (evolução até o *homo sapiens*) a emergência da inteligência, do pensamento e da consciência humana que caracterizam a condição humana. (*op.cit*).

O corpo permite que a emergência da individualidade. As dimensões envolvidas na relação com o corpo compõem a totalidade do ser humano e constituem sua corporeidade.

A corporeidade envolve as dimensões do físico (estrutura orgânica biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), do emocional-sentimental (cognição-instinto-pulsão-afeto) e do mental-espiritual (razão-pensamento-cognição-consciência). (...) A corporeidade é o resultado complexo da articulação do universo físico (*physis*), do universo da vida (*bios*) e do universo antropológico-social. (*op.cit*.p.4)

Em tal articulação a corporeidade integra o mais expressivo que há no corpo. Desde a beleza, passando pela saúde, até o cuidado e o bem estar. Espelha de certa forma, também o corpo que reage ao movimentos da moda, da sociedade.

Segundo Prost e Vincent (1992, p. 307) “os franceses estão cada vez mais bonitos”. Tal observação feita há quase vinte anos evidencia que o olhar sobre o corpo e a beleza tomou a atenção da sociedade no final do século XX. A beleza contemporânea é a beleza construída, seja na academia ou na clínica de estética. A relação do homem com o próprio corpo perpassa o social e a alteridade para recair no narcisismo. Para cultivar um corpo perfeito é preciso amá-lo. A autoestima é também uma construção social.

Para dar conta de tal empreendimento, o homem contemporâneo vem trabalhando as questões estéticas de forma a dar ao corpo a liberdade necessária para a projeção que conquistou. Mas como tudo na vida, a liberdade também tem seu lado prisioneiro. O corpo aprisionado é aquele que não se manifestou nas formas e cânones ditados pela moda e pela estética vigente. É aprisionado porque as roupas que nos séculos anteriores se moldavam as formas, agora assumem papel de armadura, na qual o corpo deve se adaptar. Manequins cada vez menores para grifes caras evidenciam que *chique é ser magro* quando a mensagem deveria ser “chique é ser saudável”! (BERNARDES, 2011b).

De acordo com Michel Foucault (1987) a revolta do corpo é o contra-efeito ofensivo que nasceu na luta entre pais e filhos, entre o homem e as instâncias de controle. A erotização do corpo na modernidade exprime a exploração econômica ou talvez ideológica do que não pode mais ser controlado ou reprimido e agora é estimulado: pode-se ficar nu, desde que se esteja magro, bonito, bronzado (*op. cit.*).

Mas a valorização e a restrição a que se impõe ao corpo nesta era pós-moderna deixam questionamentos acerca da responsabilidade com a própria vida e os valores que regem a sociedade há milênios: em que medida o corpo deve responder a todas as demandas de beleza, saúde, juventude e perfeição que lhe são cobradas? A resposta não é simples. Esbarra em paradigmas religiosos que há milênios consideram o corpo como invólucro da alma, e a supremacia desta em

relação a ele. Já disse Platão (1987, *apud* SOUZA NETO, 1996, p. 40) que “ginástica para o corpo, música para a alma”, mostrando a necessidade de pensar o corpo numa perspectiva educacional diferente da educação para a alma. De forma que o corpo educado é o corpo que consegue ser belo, saudável, jovem e perfeito. É educado porque foi treinado, informado sobre os caminhos para se chegar à perfeição.

Educar um corpo para se tornar perfeito é o caminho para ser inserido numa sociedade do espetáculo. “A exposição do corpo na praia deve estar de acordo com os cânones do momento” (PROST; VINCENT, 1992, p. 312). Mas é preciso frisar que a educação do corpo neste sentido se dá pela exploração dos limites da força física, pela privação dos desejos de consumo (principalmente o alimentar), do controle sobre a disciplina de incorporar rotinas e hábitos saudáveis.

O excesso e o consumo nesta via de reflexão constituem a força contrária a este empreendimento educativo do corpo. O excesso de sono (ou a preguiça), a falta de motivação para o exercício físico, o excesso de trabalho que não deixa tempo para a academia. E o consumo, principalmente alimentar. A abundância de ofertas tentadoras de toda sorte de produtos alimentícios, ricos em gorduras, açúcares, altamente processados, repletos de substâncias incompreensíveis aos olhos do consumidor.

A expressão mais contundente do investimento contemporâneo sobre o corpo e a corporeidade é a corpolatria. Este termo invade as discussões sobre a corporeidade em busca de respostas sobre o excesso neste percurso de atenção sobre o corpo. “A marca mais evidente da corpolatria é o narcisismo” (CODO; SENNE, 2004, p. 15). Parece claro que se Narciso visse hoje o interior de uma academia ficaria frustrado por não ter mais a exclusividade da autoadoração. O excesso e o consumo novamente se aliam para explicar o fenômeno da corpolatria. O excesso do amor a si mesmo, das estratégias frenéticas e compulsivas para atingir a perfeição (que invariavelmente nunca é atingida). O consumo da imagem ideal, do *ideal de ego* (ou ideal de eu) que busca sem cessar, mas também de objetivar se tornar um bem de consumo. A imagem do corpo perfeito é antes de tudo consumida com prazer, tanto para quem a absorve, quanto para quem é consumido. É uma espécie de releitura sobre o canibalismo. Se tribos primitivas consumiam

carne humana, não o faziam pela fome, mas pelo desejo de adquirir pelo consumo as qualidades de quem devoravam. Não muito diferente, o homem contemporâneo ao absorver imagens de corpos perfeitos, consome também as estratégias, produtos e rotinas que podem levá-lo ao encontro do corpo ideal.

Academias, clubes, ruas e parques se tornam assim templos desta adoração ao corpo. As formas de manutenção desta dinâmica se autorregulam e retroalimentam continuamente pelas influências ambientais. O jovem que cuida do corpo o faz pelas influências diretas da família, amigos, colegas da escola ou da academia (microsistema). Cuidar do corpo também requer tempo, liberação dos pais, fatores que conjugados com outros podem ou não permitir que o jovem consiga realizar as atividades pertinentes (mesossistema). O exocistema influencia o jovem sobre a sua corporeidade através da mídia de massa, dos modelos sociais condizentes com saúde, beleza, etc. Já o macrosistema influencia nesta atividade de cuidar do corpo pelos valores sociais que tem o cuidado com o corpo. O cronossistema tem influência pela trajetória do indivíduo em relação à sua corporeidade. O resultado atual desta relação é a somatória de todos os fenômenos que já experienciou na vida: *bullying*, ou valorização do corpo, medo ou insatisfação com o corpo.

O microsistema família é outro fator importante para a corporeidade do jovem. Se a família come *bem*, (ou seja, muito) certamente o ganho de peso é um problema imediato a ser trabalhado. A família que engorda unida, também se incomoda unida com a própria gordura. Segatto (2013) traz reflexões sobre a família que engorda unida demonstrando o quanto a passagem do tempo através das gerações influenciou pessoas a ganharem peso *em família*. Hábitos de vida insalubres, estresse associados ao fator alimentar do excesso criaram famílias obesas. Da mesma maneira, a procura por ajuda também é grupal. Famílias inteiras vão ao endocrinologista e nutricionista. A mudança dos cardápios é generalizada. Talvez o pensamento seja de que a família unida vença a gordura.

Considerações

Neste capítulo o propósito foi relacionar o consumo, a corporeidade, a obesidade e o ambiente. Talvez existam lacunas na forma como se apresenta,

porém estas são aspectos que não têm respostas imediatas. A corporeidade da maneira como é vista atualmente pela sociedade conduz a deduções variadas. Uma delas é que o homem que por milênios foi só alma, hoje dificilmente é respeitado se não possuir um corpo que seja condizente com sua condição civilizada. A civilidade do corpo, por sua vez, é um estado de perfeição arduamente conquistada por poucos. Os excessos são a marca da sociedade de consumo, que, no entanto, os recrimina continuamente. A recriminação a quaisquer manifestações que não sejam condizentes com o bonito, saudável e perfeito excluem o indivíduo e o tornam depositário da crítica pela sua conduta descontrolada. O controle sobre si e sobre os outros na questão corporal é incompatível com o sentido de liberdade que o corpo deveria ter, após milênios de perseguição e culpa. A culpa que o corpo não ideal traz àquele que o tem é promotora de mal estar e autocomiseração. Numa era em que se fala de inclusão, excluir o corpo que não é perfeito é no mínimo incoerente.

REFERENCIAS

BARBER, B. R.. **Consumido**: Como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2009. Tradução de: Bruno Casotti

BASSOUL, E. **Em paz com a mesa**: 32 variações sobre um só tema: alimentação. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERNARDES (a), H. **A dieta de Jesus**: os segredos da Bíblia para uma alimentação saudável. São Paulo: Academia Inteligência, 2009.

BERNARDES (b), H. **Chique é ser saudável**: o prazer de uma alimentação sem culpa. São Paulo: Planeta, 2011.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e acritica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 12/12/2013.

BONATO, R. R. **Obesus Insanus**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

BRETON, D. L. **A Sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Tradução de: André de Carvalho Barreto.

BRUSSET, B; COUVREUR, C.; FINE, A.. **A bulimia**. São Paulo: Escuta, 2003. Tradução de: Monica Seincman.

CHERNIN, K. **A obsessão**: reflexões sobre a tirania da magreza. Rio de Janeiro: Imago, 1988. Tradução de: Lea m. Sssekind Viveiros de Castro.

CODO, W.; SENNE, W. A.. **O que é corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Ufrj, 2009. Tradução de Plínio Dentzien.

FLANDRIN, J. L.; MONTANARI, M. **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade. 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

HELITO, A. S.; KAUFFMAN, P. **História, cultura e práticas correntes da medicina**. São Paulo: Nobel, 2006.

JOÃO, R. B., Edgar Morin e Wilhelm Reich: uma concepção de ser humano para a formação. IN **Revista de Pedagogia**. FE/UnB. Ano 3, n.6. p.3. disponível *on line*: www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media...02_ser_humano_morin... Acesso em 23/03/2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHEIRO, J. **Decifrando a obesidade**: conheça a causa e descubra o melhor tratamento. São Paulo: Celebris, 2004.

POPKIN, B. **O mundo esta gordo**: Modismo, tendências, produtos e políticas que estão engordando a humanidade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues.

PROST, A. e VINCENT, G. **História da vida privada 5**: da primeira guerra a nossos dias. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras: 1992.

SEGATTO, C., **A família engorda unida**. IN Revista Época, nº 780 de 06/05/2013. Ed. Globo. São Paulo.

SENNINGER, Franck. **Obesidade infantil**: como fazer a criança emagrecer suavemente. Petrópolis: Vozes, 2009. Tradução de: sthephania Matousek.

SOUZA NETO, S. de. **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

STENZEL, L. O significado do excesso corporal no cotidiano. IN VERONESE, M. V. e GUARESCHI, P. (orgs.). **Psicologia do Cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. pp. 88-118.

CAPÍTULO 6

GARIMPANDO PRECIOSIDADES: a análise dos dados de pesquisa.

A validade dos dados obtidos na pesquisa.

Este trabalho se desenvolveu numa escola particular da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Trata-se de instituição católica que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O estudo de caso foi realizado com a participação de quinze jovens, selecionados aleatoriamente, levando-se em conta apenas dois critérios de inclusão: que fossem do sexo masculino e que estivessem com sobrepeso²¹. O parâmetro utilizado para o cálculo foi o Índice de Massa Corporal (IMC) específico para adolescentes do sexo masculino entre 5 e 19 anos (OMC, 2012). Os participantes tinham entre 15 e 17 anos. Todos foram convidados a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como encaminharam aos pais ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Este trabalho investiga a relação do adolescente (pessoa) com sua corporeidade (processo) e tendo como variáveis o fator sobrepeso/obesidade e o consumo alimentar (tempo) no microssistema escola (contexto). Os jovens se mostraram familiarizados com a temática, uma vez que todos os quinze participantes, indistintamente, estão acima do peso. Tal condição os legitima na posição de pessoas conscientes de seus corpos, das diferenças ou discriminações que perpassam suas existências. Esta dinâmica exemplifica o que na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é chamado de *validade ecológica*. “Validade ecológica se refere à extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos numa investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo autor”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 24).

Ao serem questionados informalmente sobre a sensação experimentada ao responderem às escalas, bem como à entrevista, não foi observada em nenhum dos jovens alguma proposição contrária ou que evidenciasse desconforto com a pesquisa. Quanto à pertinência da pesquisa na escola, ou ainda, quanto à suposição

²¹ Cálculo realizado pelo cadastro interno discente para atividades físicas, no qual constavam idade, peso e altura dos alunos.

de que o ambiente escolhido responderia a esta pesquisa, destaca-se que este trabalho busca a compreensão sobre a educação e seu papel formador para a vida do indivíduo de forma global. Isto é, a escola e os alunos configuram-se como ideais para a realização da pesquisa. De maneira que, em virtude de tais argumentos pode-se afirmar que há validade ecológica nesta investigação, pois não há discrepância entre o que os participantes pensam sobre a pesquisa e o tema e a suposição dos pesquisadores sobre as condições ambientais pretendidas ou viáveis para a realização deste trabalho científico.

Tendo em vista que o contexto da pesquisa refere-se a um único microssistema (escola), esta pesquisa pode ser considerada como estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.19)

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

A partir desta concepção, este trabalho se pergunta o “porquê” dos comportamentos não salutareos dos adolescentes e também o “como” a Educação lida ou se consegue lidar com isso. Além destes fatores, e pareando a pesquisa com a definição do autor, o foco se encontra em fenômenos sociais e contemporâneos, em modelos pré-estabelecidos de conduta e a parâmetros de beleza e saúde.

Garimpagem: análise dos dados.

A pesquisa com os adolescentes resultou em uma série de dados oriundos das respostas e dos escores das diversas escalas aplicadas e da entrevista complementar, realizadas durante a fase de coleta. De posse de tais resultados foi possível fazer esta análise. É importante ressaltar que tais números de escalas, bem como as respostas cujo conteúdo foi analisado espelham apenas uma parte das respostas a este trabalho. Deve-se lembrar que a tese que orienta esta investigação é a que a escola, enquanto microssistema de relações e de conhecimento, não consegue sozinha inculcar nos adolescentes a prática de hábitos saudáveis de vida. A consequência direta deste fator é que os jovens praticam hábitos de consumo exagerado, entre eles o alimentar, cujo efeito mais expressivo é o sobrepeso ou obesidade. Tais variáveis têm efeito direto sobre a autopercepção, autoestima e corporeidade.

Na coleta de dados complementares, foi utilizado roteiro de entrevista, com quatro questões relativas a informações sobre consumo alimentar e hábitos familiares, relações de amizade, relação com próprio corpo, além da suposição que os jovens tinham sobre o relacionamento da informação com o consumo alimentar e destes com a obesidade.

Todos os quinze participantes responderam a todas as quatro perguntas. A média de tempo utilizado nesta parte da coleta de dados foi de aproximadamente 10 (dez) minutos por entrevista.

Os núcleos de significação.

Os núcleos de significação constituem o método eleito para a análise dos dados desta pesquisa. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p.300)

Assim, concordamos com Vigotski (1991a, p. 471) que a tarefa daqueles que pretendem aplicar o marxismo à ciência deve ser a de elaborar um método, “um sistema de procedimentos mediadores concretos de organização dos conhecimentos que podem ser aplicados precisamente à escala desta ciência”. Método é aqui entendido, para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações.

Ao se iniciar esta análise com este método, primeiramente vale lembrar o foco da pesquisa, uma vez que se pretende analisar os dados obtidos e elaborar inferências que sejam coerentes com eles. No diagrama a seguir o foco é ilustrado na forma de funil. E é desta maneira que ele deve ser encarado, pois a função básica de um funil é de mediar a passagem de uma quantidade maior de substância para um recipiente menor.

Nesta tese, a mediação se fez pela coleta de dados, isto é, ela é o funil. A quantidade enorme de informação a que o adolescente está exposto nos vários sistemas aos quais está ligado o influencia de diversas maneiras. Mas é através das escalas e das entrevistas que foi possível avaliar os efeitos que a correlação corporeidade, consumo e ambiente tem sobre a adolescência.

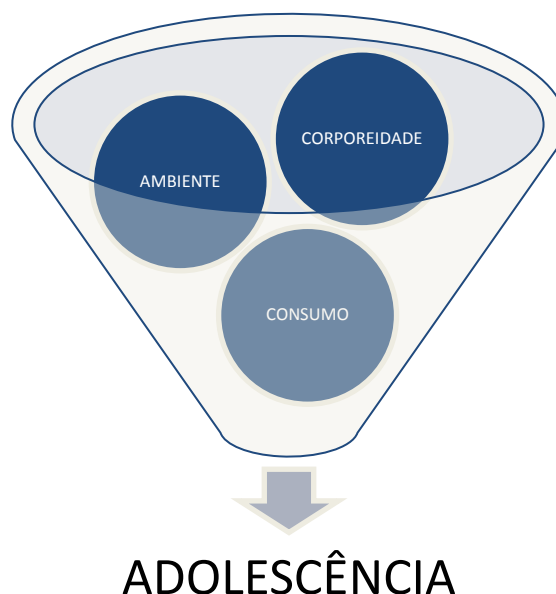


Diagrama 1: foco da pesquisa. Fonte: o autor.

A construção dos núcleos de significação se deu pela verificação das expressões e termos que os participantes mencionam nas suas entrevistas. O primeiro núcleo surgiu da dicotomia entre o hábito alimentar e a saúde. Nas falas foram observadas referências repetitivas sobre a quantidade de ingesta diária em oposição à saúde nutricional. Uma expressão recorrente nos discursos foi “comer bem”. Ela ilustra a incongruência do termo, ao mesmo tempo em que sua aplicabilidade se mostra perfeita para o contexto. Quando os adolescentes falam “eu como bem”, na verdade querem dizer que comem bastante, ou em grande quantidade, exageradamente. Se fosse considerado o advérbio em questão “bem”, este poderia expressar que o “comer bem” significa ter qualidade na alimentação, ou seja, comer de forma saudável. No entanto, a expressão encerra um significado oculto que nada tem a ver com o saudável. Dos quinze participantes, treze trazem este advérbio, o que vem colocar o questionamento sobre as concepções de qualidade x quantidade que os adolescentes apresentam.

<i>“Eu como bem” (P1, P3, P6, P9, P12)</i>
<i>“Não consigo me controlar, como mesmo!” (P2)</i>
<i>“Ah, eu como muito bem”. (P5)</i>
<i>“Não como mal não, como bem!” (P7)</i>
<i>“Meu problema é que eu como bem”. (P8)</i>
<i>“Sou de comer bem” (P10).</i>
<i>“Como bem, e de tudo...não tenho frescura!” (P11)</i>
<i>“Eu como...e não é pouco. Como bem” (P13)</i>

<i>“Gosto de tudo, como bem” (P15)</i>
--

Quadro 3: Pré-indicadores para a construção do 1º. núcleo de significação “Comer bem x ser saudável”. Fonte: o autor, 2014.

O segundo núcleo “Relação com o corpo – autoimagem” é proveniente dos questionamentos que cada participante expressou no que diz respeito ao próprio corpo. Talvez influenciados pelas escalas às quais eles haviam respondido imediatamente antes da entrevista, houve reflexão generalizada sobre a autoimagem. Juntamente a este, o terceiro núcleo foi construído a partir dos questionamentos que a maioria dos participantes expressou no que tange à elaboração da autoestima vinculada à imagem social do corpo. Parece que o que as pessoas pensam sobre a aparência do adolescente o leva a positivar ou negatizar sua autoimagem (tal fenômeno é sustentado pela teoria de Knobel, 1981). Entre as expressões destacadas a seguir estão os pré-indicadores para a construção dos núcleos 3 e 4.

<i>Me acho bonito. (P1)</i>
<i>A meninada me acha bonito. (P1)</i>
<i>Não tenho problemas em ser assim. (P4, P5, P11, P13)</i>
<i>Quero ser mais bonito (P5)</i>
<i>Não me acho feio.(P3, P5, P6,)</i>
<i>Sempre fui assim. (P4)</i>
<i>Não gosto da minha barriga (P4, P13)</i>

Quadro 4: Pré-indicadores para o 2º Núcleo de Significação “Relação com o Corpo – Autoimagem e 3º “Relação com o Corpo – Imagem Social”. Fonte: o autor, 2014.

Tais pré-indicadores levaram à construção do núcleo que se espelha no discurso dos participantes.

<i>“Não me acho bonito, mas a meninada acha!” (P1).</i>
<i>“Olha, toda vez que me olho no espelho eu não me acho feio! Acho que pra feio eu não sirvo”. (P3).</i>
<i>“Sempre fui assim, desde criança. A única coisa que eu não gosto é da minha barriga” (P4).</i>
<i>“Seria mais bonito magro, mas não me acho feio”. (P5)</i>
<i>“Sou normal. Acho que nem bonito, nem feio”. (P6)</i>
<i>Não tenho problema em ser gordo. Só queria perder minha barriga. Ela que me incomoda”. (P10)</i>
<i>“Não vou dizer que não seria muito feliz se fosse saradão! (P13).</i>

Quadro 5: Construção do Núcleos de Significação “Relação com o Corpo – Autoimagem e “Relação com o Corpo – Imagem Social. Fonte: o autor, 2014.

O quarto núcleo está vinculado às expressões mais frequentes para explicar o comportamento em grupo: amigos, família, turma, classe (escolar). Para a construção deste núcleo foram observadas todas as expressões que indicavam a importância do entorno relacional, ou seja, família, amigos, namorada, professores,

e das díades, tríades, tétrades, ou qualquer associação com mais indivíduos e que, de alguma forma, interferiam no relacionamento, desenvolvimento ou sociabilidade dos participantes.

<i>Sempre vai ter alguém que a gente vai olhar e dizer...(P1, P3, P13)</i>
<i>Minha família fala... (P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15).</i>
<i>Quando estou sozinho... (P1, P5, P6, P10)</i>
<i>Quando estou/saio com amigos... (P2, P4, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15)</i>
<i>Sempre zoam... (P4, P5, P8, P10, P12)</i>
<i>Um dia eu fui/acompanhei/convidei...(P1,P3, P4, P8, P11)</i>
<i>Se não fosse por eles...(P1, P2, P5, P8, P10, P13)</i>
<i>O que eu faço, eles fazem...(P1, P2, P5, P6, P10).</i>
<i>O professor disse (P7, P11, P4)</i>

Quadro 6: Pré-indicadores para construção do 4º Núcleo de Significação”.

A partir de tais pré-indicadores, se construiu um núcleo que deixasse clara a influência das pessoas do entorno no comportamento do adolescente. Com isso foi criado o núcleo “Influência dos pares, escola, no consumo e na corporeidade”.

<i>“Sempre vai ter alguém que a gente vai olhar e dizer: esse aí pega todas! (...) Minha família fala pra eu comer menos besteira, mas é difícil”. (P1)</i>
<i>“Só tenho amigo magro. (...) Mas quando sai todo mundo, a comida é a mesma: só besteira. Eles não engordam, eu sim”. (P4)</i>
<i>“Geralmente quando estou sozinho eu como mais. Aí é f...porque não tem ninguém pra dizer: PARE!” (P5).</i>
<i>“Na minha família só tem obeso. E comem pra c....Aí eu penso: se eu não comesse junto com eles podia ser que não comesse tanto. Mas depois lembro que quando saio com minha namorada a gente come um monte também. E ela é magra. (P8)</i>
<i>“Não sei o que a minha família tem que todo mundo é magro. Só eu que tô gordinho. Se fosse pela comida da minha casa eu não engordava nunca. Lá só tem mato. (P12)</i>
<i>“Gordo você sabe, é? Sempre zoam com ele. Mas acho que já criei anticorpos com isso. Nunca sofri bullying, assim, pesado. Só uma encheção de saco mesmo. No resto eu sô bem feliz. Tenho até namorada”.(P10).</i>
<i>“Acho que isso de influência é engraçado. Eu nunca tinha ido pra academia. Aí um dia meu vizinho me convidou. Fui. Achei legal. Agora é uma febre: se eu não vou ele vai e depois fica me enchendo o saco. Mas eu só vou duas vezes na semana. Cansa muito”. (P10)</i>

Quadro 7: Falas dos participantes sobre o 4º núcleo de significação.

O quinto núcleo é no qual emergem os conflitos cognitivos (Piaget chama a isso de “Tomada de Consciência”) sobre as próprias atitudes: se há informação, porque não há atitude? Para tal, foram elencados os pré-indicadores nas falas dos participantes, como aparece na amostra a seguir:

<i>Não consigo.(P2, P10, P15)</i>
<i>Nunca consegui (P4, P8, P9)</i>
<i>Quero parar (P4, P5,)</i>
<i>É muito difícil (P5, P10)</i>

Quadro 8: Pré-indicadores para o 5º Núcleo de Significação.

A partir destes indicadores, percebe-se que a falta de atitudes saudáveis está ligada à consciência das próprias limitações, o que não implica em generalizar insucessos.

A seguir, quadro mostrando as falas que serviram de base para tal construção.

<i>“Não consigo me controlar. Como mesmo!” (P2).</i>
<i>“Mas eu nunca consegui. Eu adorava coxinha, mas nem na escola vendia mais. Aí quando ia numa lanchonete comia pra matar vontade”.(P4).</i>
<i>“Eu quero parar de comer quando não sinto mais fome, mas é muito difícil de parar”. (P5).</i>
<i>“Eu falo pra mim mesmo que só vou comer salada quando chegar o almoço. Mas aí minha mãe faz polenta, ou macarrão. E lá vou eu! É f...”(P6).</i>
<i>“Eu tento de tudo um pouco, mas parece que nada funciona”. “Às vezes só proteína, às vezes só salada. Mas o professor de Educação Física vive falando que sem carboidrato a gente não tem força. Aí já era...” (P7).</i>
<i>“Não consigo ficar sem pão”. “Se não fosse o pão, toda essa história ia ser fácil pra mim”. “Todo mundo diz que eu tenho força de vontade. Mas com o pão não.” (P10).</i>
<i>“Se tiver alguém que consiga resistir a uma comida gostosa, me conte! Eu não consigo. E o pior é que tudo que é gostoso engorda”. (P15).</i>

Quadro 9: 5º Núcleo de Significação.

A partir destas considerações é que se inicia o trabalho de análise. Através das respostas, gravadas em mídia eletrônica do tipo Mp3, depois de transcritas na íntegra e analisadas, chegou-se a cinco *núcleos de significação* que expressam as concepções dos entrevistados sobre as temáticas envolvidas para que esta análise se complete.

1) Comer bem x ser saudável
2) Relação com o corpo – autoimagem
3) Relação com o corpo – imagem social.
4) Influência dos pares, escola, no consumo e na corporeidade.
5) Esclarecimento x atitude saudável.

Quadro 10 : núcleos de significação do discurso dos participantes. Fonte: o autor.

Sobre a metodologia para a eleição dos núcleos de significação, é importante frisar que foi preciso que todas as respostas de cada participante fossem separadas pela ordem, seguindo o modelo: resposta da questão 1 dos participantes de P1 até P15, resposta 2 dos participante P1 até P15, etc. Foi elaborada tabela que facilitou a compreensão dos dados, das expressões similares, dos sinais subjetivos que cada

participante demonstrou ao responder às perguntas. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p.310)

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.

O percurso investigativo e analítico expressa com exatidão o que Ivani Fazenda define como “garimpagem” (2011). Não parece e está longe de ser fácil atribuir significações, olhar o dado coletado para nele descobrir nuances que levem às conclusões pertinentes e necessárias ao fechamento do trabalho. No entanto, ao conseguir encontrar o que se procura, é como se fosse o achado fosse ouro puro.

Fator importante de ser mencionado é que a busca de *sentido* nas falas direciona o olhar para aquilo que não pode ser suprimido, isto é, para o mais verdadeiro que emerge da pessoa. Sobre o sentido, Leontiev em 1965 nos seus estudos pela compreensão e delimitação do que é a subjetividade na Psicologia argumenta (*apud* REY, 2007, p. 122):

O sentido se cria pelo reflexo, na cabeça das pessoas, das condições que o impulsionam a agir na direção daquilo ao que o ato se orienta como seu resultado imediato. Em outras palavras, o sentido consciente expressa a relação do motivo com o objetivo (p. 225). Psicologicamente, é dizer, no sistema de consciência do sujeito, e não como objeto ou produto seu, os significados não existem, em geral, de outro modo que não seja realizando uns ou outros sentidos, assim como as suas ações e operações não existem de outro modo que não seja realizando uma ou outra atividade sua. (...) A encarnação do sentido nos significados é um processo profundamente rico, nada automático, tampouco instantâneo. Nas criações da literatura de ficção, na prática da educação moral e política, este processo aparece em toda a sua plenitude. (p. 120-121).

A partir desta teoria, sentido e significado são atributos subjetivos que aparecem nas entrelinhas das falas e que orientam a ação dos sujeitos ou espelham aquilo que desejam realizar, ou ainda, exprimem suas concepções. Para Vigotsky (1991) não há linguagem sem pensamento, nem tampouco pensamento sem linguagem, já que ambos os processos uma vez atrelados (nos planos da ontogênese e sociogênese), não mais se desatrelam. No entanto, este autor não conseguiu trabalhar completamente o termo *sentido* em sua obra devido a sua morte

prematura. Porém, mesmo parcialmente articulado em 1933, o termo *sentido* em Vigotsky espelha o que mais tarde outros autores (A. N. Leontiev, 1965, A. A. Leontiev, 1992, Gonzalez-Rey, 2001, 2002, *apud* Rey, 2004) viriam a desenvolver.

O conceito de sentido em Vigotsky é um esforço por definir um tipo de unidade psicológica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico como um todo. Essa unidade integra o cognitivo e o afetivo em um novo nível, não como uma adição, mas em unidades psicológicas em que a integração desses processos marca uma nova forma de funcionamento psicológico. As funções tradicionais analisadas pela psicologia como processos independentes passam a ser analisadas dentro de um sistema da consciência, no qual seu funcionamento é inseparável das emoções que surgem nesse processo, assim como novos conjuntos de funções que emergem à medida que essas emoções se desdobram e se relacionam com outras funções psíquicas. É um verdadeiro sistema que se ativa e avança em uma multiplicidade de direções independentes dos elementos que participam de sua gênese (*op. cit.* 2007, p.125)

Na próxima etapa a análise se concretiza ao serem feitas inferências sobre os dados das entrevistas, já separados em núcleos e os escores das escalas.

Miscigenação dos dados: escalas x falas dos participantes.

Nesta etapa, é preciso que seja feita uma digressão. Aproveitando a orientação da Profª Drª Rosicler Goedert da Universidade Federal do Paraná, foram ilustrados os fatores considerados chaves para esta análise. O esquema a seguir foi feito a partir do esboço entregue a este pesquisador, no exame de qualificação pela Prof. Rosicler. Desnecessário dizer o quanto tal esquema ajudou na compreensão do que era preciso ser trabalhado nesta pesquisa.

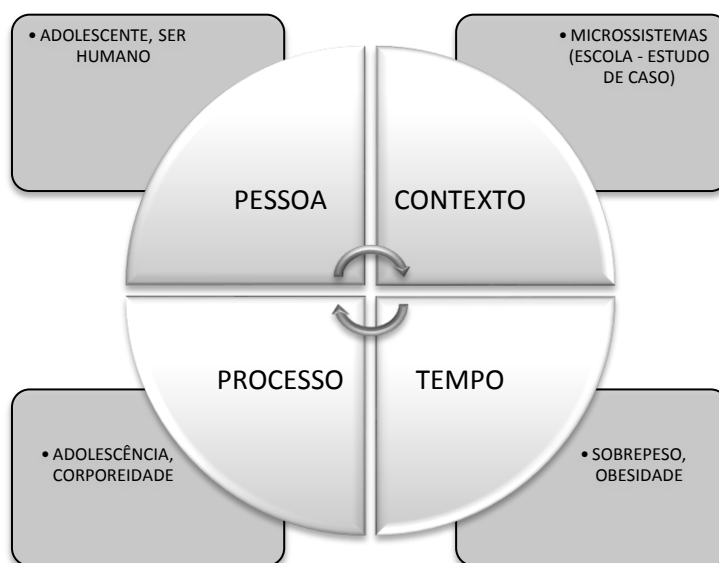


Diagrama 2. Relação da Teoria Bioecológica com os objetos desta pesquisa. Fonte: o autor a partir de esboço da Profª Drª Rosicler Goedert.

Discussão

Os participantes na sua maioria foram coerentes nas suas falas com os resultados obtidos nas escalas avaliativas. De forma clara a relação entre a autoimagem expressa na entrevista se liga aos escores, com leves discrepâncias. Nesta primeira etapa da análise foram separados três participantes: P1, P4 e P10. A razão para tal é que eles constituem um grupo à parte dentro da amostra: são obesos (segundo o cálculo de IMC). Na seleção e aplicação das escalas psicológicas não houve qualquer tipo de destaque para os três participantes

Tomando como exemplo o participante 1 (P1). A começar pela idade. Quinze anos pode ser considerada fase inicial da adolescência, uma vez que o estirão está acontecendo, mas os caracteres secundários da puberdade ainda não apareceram. Em seguida vem o IMC: alto. Obeso (31.8), o que equivale a considerar que mais de um terço do seu corpo é constituído por tecido adiposo. No entanto, na Escala de Silhuetas sua satisfação foi completa, isto é, a imagem atual e a que gostaria de ter foi a mesma, equivalente à Obesidade grau II. No questionário sobre a satisfação com o próprio corpo, o escore foi de 37, ou seja, satisfeito. A avaliação para compulsão alimentar periódica resultou negativa, assim como para atitudes alimentares (que avalia transtornos alimentares). Para fechar, a escala de impulsividade, resultou em impulsividade normal (escore 52).

Segundo Aberastury e Knobel (1981) o adolescente passa por um processo de aceitação prolongado até que todas as características do corpo se modifiquem, amadurecendo. Este processo é acompanhado pelo luto pelo corpo infantil que se perde com o crescimento. Alterações de peso, altura, pele, entre outras são assimiladas em velocidade distinta da que aparecem. Assim, o participante que tem 15 anos talvez já tenha assimilado sua imagem corporal integralmente e não haja conflito com o que percebe de si.

“Acho que tô dentro do padrão né? Não me acho bonito...Mas a meninada acha! Tenho jeitão de homem” (P1)

Se considerar adulto na aparência reforça a ideia que a infância já foi embora e a aparência é esta mesma. A história pessoal, segundo informações, remonta a um quadro de obesidade na infância, o que pode ser considerado como autoimagem

constituída ontologicamente. Tal dinâmica pode supor que o esquema corporal, base para o autoconceito, construído durante o desenvolvimento não foi afetado de forma drástica com a chegada da puberdade (ABERASTURY; KNOBEL, 1981; PAPALIA; OLDS, 2000).

Tais dados se analisados comparativamente com os dados do participante 4 (P4), mostram discrepâncias significativas, mas coerentes com o conjunto da análise de ambos dos jovens. Ele também se mostrava bem acima do peso, com IMC 36,3, porém com insatisfação moderada em relação à própria silhueta (escore 3), com autoimagem de obesidade grau II. Tal insatisfação também aparece no questionário BSQ para satisfação corporal. No entanto, assim como P1 não apresenta alimentação compulsiva nem evidência de transtornos alimentares. O fator discrepante com P1 é que P4 é altamente impulsivo, segundo a escala BIS-11. Outro fator deste participante é que a insatisfação com o próprio corpo também é construído ao longo do desenvolvimento, e claramente estimulado pelo ambiente. O próprio jovem questiona se não tivesse sido alvo de preocupações com o peso e o hábito alimentar, seria atualmente diferente em relação à dietas alimentares.

“Sempre fui assim, desde criança. Minha mãe me levava em médico e nutricionista desde sempre. Acho que se não tivesse levado não ia gostar tanto de não fazer dieta”. (P4)

Nas falas de ambos foram destacados trechos que ilustram os encontros e desencontros com os escores. Fica nítido que no fator alimentar x saúde, no núcleo de significação 1 “comer bem x ser saudável”, ambos expressam o gosto pela comida e a quantidade de ingesta diária. Como mencionado anteriormente, “comer bem” é uma expressão que denota quantidade (“bastante”) e não qualidade (“saudável”).

Outro ponto que chama a atenção é a autoestima aliada à autoimagem, fator discrepante entre os dois participantes, novamente. O participante 1 (P1) demonstra certa dose de conformismo otimista quanto à sua corporeidade, pois a autoimagem e a imagem social do corpo parecem não o incomodar.

Nunca me preocupei com isso. A gente não vai agradar todo mundo. Não tem como. (P1)

Segundo Aberastury e Knobel (1981, p. 31), a partir da resolução do luto pelo corpo infantil perdido e de posse do esquema corporal atualizado e condizente com a nova imagem, o adolescente parte para a conquista do autoconceito, o qual vai sendo desenvolvido à medida que o jovem vai se conhecendo, tomando consciência do que as pessoas do entorno esperam ou pensam sobre ele.

No caso do participante 4 (P4), o conformismo que é demonstrado sobre a autoimagem beira a negatividade e a baixa autoestima. Aqui pode-se supor que ele esteja atrasado na conquista do autoconceito em relação a P1, e o processo que ainda não se elaborou evidencia certa dose de angústia na construção da imagem social que é a base para o autoconceito.

“O que mais me incomoda hoje é que toda vez que vou comprar roupa, tenho que pedir número cada vez mais largo. Aí tem que fazer barra e as mangas da camisa fica tudo enrolada. Acaba que quem vai comprar é minha mãe”. (P4)

Neste caso específico, mais um detalhe é digno de nota. Apropriando-se do que fala Aberastury e Knobel (*op. cit.* p.31-32) é preciso que haja integração de todas as experiências do sujeito, até mesmo o que foi negado e rejeitado sobre si, para responder às novas exigências do ambiente. Nesta etapa, é que a busca de uma identidade estável é paradoxal com a condição adolescente: como ser estável numa constante mutação corporal, psicossocial, afetiva, sexual que caracteriza esta fase da adolescência?

A discrepância quanto à impulsividade é outro fator que deve ser considerado. O participante 1 tem impulsividade normal que poderia ser considerada condizente com o restante dos seus escores. O que não acontece com P4. Ele apresenta escore de alta impulsividade, o que se reconhecido no cotidiano pode levar a sentimento de autocomiseração ou frustração pela falta de controle sobre os hábitos alimentares. Novamente a questão da instabilidade do adolescente. Aqui se pode também utilizar a teoria de Bronfenbrenner sobre a acomodação do sujeito ao meio ambiente, chamada de interação bidirecional (1996, p.18). Para o autor, o ser em desenvolvimento se utiliza da acomodação para se inteirar do ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele, continuamente, por toda a vida. A impulsividade como traço de personalidade é fator discrepante neste esquema, pois impulsiona o adolescente a desequilibrar a relação que tem com o consumo

alimentar (fator ambiental). “O homem come como aprendeu a comer” (FRANCO, 2001, p.24), porém dificilmente a impulsividade fez parte deste aprendizado. Ele foi puramente sócio-ambiental.

Ao se chegar ao quinto núcleo de significação sobre esclarecimento x atitudes saudáveis, a subjetividade parece ser privilegiada nas falas. Em nenhum momento, observou-se que havia desinformação, seja da família, da mídia, dos pares e principalmente, da escola. Mas, na trajetória pessoal dos participantes, ou seja, na microgênese do desenvolvimento, o fator de escolha por hábitos saudáveis está aliado aos fatores subjetivos.

Ao mencionar o gosto (P1) e a vontade (P4), a escolha alimentar sempre venceu em detrimento do hábito saudável. A este respeito Houzel (2003) fala que entre gostos e vontades, o que manda é o prazer. A neurocientista afirma que o sistema nervoso de recompensa no homem é tão sofisticado, que a busca do prazer em todos os âmbitos da vida é a mola propulsora para fazer o ser humano buscar todo dia o que o deixa feliz e satisfeito. Por outro lado, contrapondo-se a esta ideia, para Bronfenbrenner (1996), o fato de ser orientado/influenciado a fazer boas escolhas pelos pares ou pelo microsistema em que se está inserido, e não as fazer demonstra que não há objetividade nesta escolha, mas sim, subjetividade. Isto é, segundo o autor (*op. cit.* 2011, p. 45), o elemento objetivo no desenvolvimento humano que funciona de maneira fenomenológica:

Frequentemente mais empregado em relação com o ambiente, sendo percebido e modificado pelos seres humanos nos estágios sucessivos do seu ciclo vital, iniciando nos primeiros meses de vida, prosseguindo na infância, adolescência, na fase adulta e, finalmente, na velhice.

Já o elemento subjetivo para Bronfenbrenner é constituído da experiência e se constrói de sentimentos que são carregados “emocional e motivacionalmente” (*op.cit.* p.45), fazendo com o que o indivíduo tenha contato com estas forças negativas e positivas do amor e do ódio, do desejo e da repulsa, coisas que gosta ou não de fazer. Desta forma, a teoria bioecológica do desenvolvimento humano pode explicar a razão pela qual o adolescente não faz escolhas saudáveis ao usar o elemento subjetivo como parâmetro de ação, mesmo estando informado sobre as consequências deste ato.

Se a subjetividade pode ser aliada à busca do prazer (neurologicamente considerada como sistema de recompensa do cérebro), então esta é uma questão complexa. Segundo Hockenbury e Hockenbury (2003) e Lent (2013) a motivação para comer integra vários fatores. O hipotálamo ventromediano parece ser a área responsável pela sinalização para começar ou parar de comer. Porém, as escolhas conscientes que são feitas para adiar a ingesta ou não parar de comer mesmo depois de encher o estômago, são conscientes e trabalhadas nos centros mais sofisticados do cérebro. Aspectos cognitivos, comportamentais, fisiológicos e ambientais são governados num sistema complexo de trocas para determinar a motivação para comer.

O fator de consumo que aparece na fala de P4, no núcleo 3, “relação com o corpo – imagem social” deixa clara a insatisfação do jovem com o próprio corpo como representação social de si, ao mencionar as ocasiões nas quais vai comprar roupas. Segundo Bronfenbrenner (2011), os processos proximais são caracterizados pela exposição e interação do indivíduo em desenvolvimento a contextos imediatos com ambientes ou pessoas por longos períodos de tempo, estáveis. No caso descrito, a vergonha em sair fazer compras de roupas, por ter que invariavelmente vestir manequins cada vez maiores torna o adolescente aversivo à situação. A não exposição e não interação com o hábito de fazer compras de roupas, neste caso tem uma variável que reforça a situação de esquiva: o comportamento materno de comprar as roupas do filho sem a presença dele.

Se cruzada esta informação (P4) com os escores obtidos nas escalas de silhuetas, BSQ e Impulsividade, pode-se observar que nas duas primeiras o adolescente se mostra moderadamente insatisfeito com sua imagem corporal. Tal fato pode ser reforçado pela não exposição a ambientes nos quais seu corpo seja foco de atenção como nas lojas de roupas, vestiários de academias ou de clubes.

A seguir nos quadros 12 (escalas) e 33 (entrevistas) pode-se observar a análise comparativa entre os participantes 1, 4 e 10.

Núcleos / sujeitos	Comer bem x ser saudável	Relação com o corpo – autoimagem	Relação com o corpo – imagem social	Influência dos pares	Esclarecimento x atitude
P1	“Eu como bem...quer dizer, bastante.	“Acho que tô dentro do padrão né?. Não me acho	“Nunca me preocupei com isso. A gente não	“Sempre vai ter alguém que a gente vai olhar e dizer:	“Sabe o que que é: é muita informação.

	Lá em casa é muita gente, muita comida. Não tem como escapar”.	bonito, mas a meninada acha! Tenho jeitão de homem”.	vai agradar todo mundo. Não tem como.”	<i>esse aí pega todas!</i> Mas eu não imito, nem tenho inveja. Minha família fala pra eu comer menos besteira, mas é difícil”.	Mesmo sabendo que faz mal a gente come. É uma questão de gosto”.
Núcleos / sujeitos	Comer bem x ser saudável	Relação com o corpo – autoimagem	Relação com o corpo – imagem social	Influência dos pares	Esclarecimento x atitude
P4	“Eu como várias vezes por dia. Não gosto de salada. Tenho hábito de comer muita carne, proteína mesmo. Adoro churrasco”.	“Sempre fui assim, desde criança. Minha mãe me levava em médico e nutricionista desde sempre. Acho que se não tivesse levado, não ia gostar tanto de não fazer dieta”.	“O que mais me incomoda hoje é que toda vez que vou comprar roupa, tenho que pedir número cada vez mais largo. Aí tem que fazer barra e as mangas da camisa fica tudo enrolada. Acaba que quem vai comprar é minha mãe”.	“Só tenho amigo magro. Tanto que me chamam só por apelido. Sei que é o jeito vamos dizer, carinhoso. Mas eu não consigo que me chamem diferente. Mas quando sai todo mundo, a comida é a mesma: só besteira. Eles não engordam, eu sim”.	“Acho que sempre tive orientação pra não engordar, da nutri, da escola, em casa. Mas eu nunca consegui. Eu adorava coxinha, mas nem na escola vendia mais. Aí quando ia numa lanchonete comia pra matar vontade. Minha mãe brigava, mas eu comia mesmo assim”.
Núcleos / sujeitos	Comer bem x ser saudável	Relação com o corpo – autoimagem	Relação com o corpo – imagem social	Influência dos pares	Esclarecimento x atitude
P10	“Sou de comer bem. Não sei comer pouco. Gosto de salada. Mas também gosto de muita massa. Macarrão, pizza todo final de semana. Nunca fiz dieta. Acho que não consigo”.	“De vez em quando eu emagreço quando eu tô estressado. Quando meus pais separaram eu fiquei bem magro. Mas comia do mesmo jeito. Não tenho problema em ser gordo. Só queria perder minha barriga. Ela que me incomoda”.	“Gordo você sabe né? Sempre zoam com ele. Comigo sempre zoam. Mas acho que já criei anticorpos com isso. Nunca sofri bullying, assim, pesado. Só uma encheção de saco mesmo. No resto eu sô bem feliz. Tenho até namorada”.	“Acho que isso de influência é engraçado. Eu nunca tinha ido pra academia. Aí um dia meu vizinho me convidou. Fui. Achei legal. Agora é uma febre: se eu não vou ele vai e depois fica me enchendo o saco. Mas eu só vou duas vezes na semana. Cansa muito”.	“Minha mãe e meus dois irmãos também não são magros. Minha mãe vive em dieta e nunca emagrece. Mas a gente não para nunca de comer. Toda hora é um suco, uma bolacha. Vejo que meus irmãos tão ficando mais gordos que eu. Sei que tinha que mudar isso”.

Quadro 11. Análise de categorias no discurso dos participantes P1, P4 e P10. Fonte: o autor.

particip	IDADE	imc	silhuetas	Bsq	ecap	eat	bis-11
1	15	31,8	insat. 0 A-I: OB2	37-SATISF.	3 - CAP NEGAT	7 - NEG	52 - IMP.NORMAL
4	15	36,3	insat. 3 A-I: OB2	96 - MOD.INSAT.	15 - CAP NEGAT	9 - NEG	73 - ALTAM.IMPULS
10	16	32	Insat. 2 A-I: OB1	77 – LEV.INSAT.	18 – CAP MODERADO	15 - NEG	78 – ALTAM.IMPULS

Quadro 12. Escalas e IMC dos participantes P1, P4 e P10. Fonte: o autor.

Legenda: insat = grau de insatisfação; AI = autoimagem. OB1 = obesidade grau 1. OB2 = obesidade grau 2. SP=sobrepeso. SATISF.=satisfeito. MOD.INSAT= moderadamente insatisfeito. CAP NEGAT= negativo para compulsão alimentar periódica. NEG= negativo. ALTAM.IMPULS= altamente impulsivo.

A avaliação do traço de personalidade “impulsividade” se analisado conjuntamente com o núcleo de significação do “esclarecimento *versus* atitude saudável” traz considerações que elucidam em parte as concepções que os jovens apresentam sobre a própria dificuldade em agir de forma saudável. Dos quinze participantes, oito apresentam impulsividade elevada (escore ≥ 70). Coincidentemente destes, sete apresentam no discurso expressões que evidenciam a dificuldade de controle sobre a alimentação. E ainda, dos oito participantes, três apresentam compulsão alimentar moderada. A seguir os trechos enumerados por participante.

<i>“Não consigo me controlar. Como mesmo!” (P2).</i>
<i>“Mas eu nunca consegui. Eu adorava coxinha, mas nem na escola vendia mais. Aí quando ia numa lanchonete comia pra matar vontade”.(P4).</i>
<i>“Eu quero parar de comer quando não sinto mais fome, mas é muito difícil de parar”. (P5).</i>
<i>“Eu falo pra mim mesmo que só vou comer salada quando chegar o almoço. Mas aí minha mãe faz polenta, ou macarrão. E lá vou eu! É f...”(P6).</i>
<i>“Eu tento de tudo um pouco, mas parece que nada funciona”. “Às vezes só proteína, às vezes só salada. Mas o professor de Educação Física vive falando que sem carboidrato a gente não tem força. Aí já era...” (P7).</i>
<i>“Não consigo ficar sem pão”. “Se não fosse o pão, toda essa história ia ser fácil pra mim”. “Todo mundo diz que eu tenho força de vontade. Mas com o pão não.” (P10).</i>
<i>“Se tiver alguém que consiga resistir a uma comida gostosa, me conte! Eu não consigo. E o pior é que tudo que é gostoso engorda”. (P15).</i>

Quadro 13. Núcleo 5: “esclarecimento *versus* atitude saudável”. Fonte: o autor.

Segundo Pereira e Chehter (2011) a associação entre impulsividade, comer compulsivo e obesidade é clara em adolescentes. Segundo as autoras, em seu estudo, a prevalência de impulsividade foi nos meninos, ficando as meninas com a prevalência do comer compulsivo. No entanto, vale ressaltar que as dificuldades em se tomar atitudes saudáveis pode estar justamente ligado ao fator impulsividade neste estudo. Como mostram as falas do núcleo de significação nº 5 (“esclarecimento x atitude saudável”), na sua maioria a falta de controle perante o alimento se liga a uma questão subjetiva (não conseguir controlar-se), porém altamente ligada ao contexto. O fator reciprocidade talvez explique melhor este posicionamento, pois o indivíduo é estimulado na sua impulsividade cada vez que o ambiente permite. Por exemplo, como na fala do participante 5:

“Geralmente quando estou sozinho eu como mais. Aí é f...porque não tem ninguém pra dizer: PARE!” (P5).

A relação com o corpo e a autoimagem e a imagem social são dois outros núcleos de significação que emergem das falas dos participantes. De forma genérica, todos mencionam a percepção real do que são. Não há em nenhuma das falas fuga da realidade que tenha sido percebida, do tipo alteração da autoimagem ou negação do próprio peso, por exemplo. Entre as que se destacam estão quatro fragmentos de falas que denotam conformismo positivo e autoaceitação (P1), autoaceitação e motivação para melhorar (P3 e P13), conformismo negativo e tendência a baixa autoestima, respectivamente:

<i>“Acho que tô dentro do padrão né? Não me acho bonito, mas a meninada acha! Tenho jeitão de homem”. (P1).</i>
<i>“Olha, toda vez que me olho no espelho eu não me acho feio! Acho que pra feio eu não sirvo. Mas podia melhorar, perder um pouco da barriga, aumentar os braços. Tô trabalhando pra isso.” (P3).</i>
<i>“Não vou dizer que não seria muito feliz se fosse saradão! Mas pra isso tem que ter muita força de vontade. Acho que vou chegar a emagrecer, não do jeito de barriga tanque. Mas vou emagrecer” (P13).</i>
<i>“Sempre fiz esporte e sempre fui mais pra gordo. Não adianta. Deve ser genético, né? A única coisa que eu não gosto é da minha barriga” (P4).</i>

Quadro 14. Núcleos de significação 2 e 3: Relação com o corpo – autoimagem e imagem social.

Fonte: o autor.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996) também colabora para esta pesquisa ao abordar a questão das relações de amizade e das díades. De especial interesse é nesse aspecto que o quarto núcleo de significação concebe a influência dos pares e da escola no fator do consumo. Segundo o autor, as amizades, a escola e a família constituem microssistemas que têm relação direta com o indivíduo. Desta forma eles exercem influência sobre as atitudes e concepções do jovem, uma vez que é nestes ambientes que ele passa a maior parte do seu tempo. (*op. cit.* p. 5 – 8). Se analisados os fragmentos de discurso que constituem o quarto núcleo de significação verifica-se que as relações diádicas aparecem em todos os participantes, indistintamente. Dos quinze, foram selecionados quatro que expressam com maior nitidez as concepções sobre a influência dos pares.

<i>“Sempre vai ter alguém que a gente vai olhar e dizer: esse aí pega todas! Mas eu não imito, nem tenho inveja. Minha família fala pra eu comer menos besteira, mas é difícil”. (P1)</i>
<i>“Só tenho amigo magro. Tanto que me chamam só de...(apelido). Sei que é o jeito vamos dizer, carinhoso. Mas eu não consigo que me chamem diferente. Mas quando sai todo mundo, a comida é a mesma: só besteira. Eles não engordam, eu sim”. (P4)</i>
<i>“Na minha família só tem obeso. E comem pra c....Aí eu penso: se eu não comesse junto com eles podia ser que não comesse tanto. Mas depois lembro que quando saio com minha namorada a gente come um monte também. E ela é magra. (P8)</i>
<i>“Não sei o que a minha família tem que todo mundo é magro. Só eu que tô gordinho. Se fosse pela comida da minha casa eu não engordava nunca. Lá só tem mato. (P12)</i>

Quadro 15. Núcleo de significação nº 4 “Influência dos pares, escola, no consumo e na corporeidade”.
Fonte: o autor.

Sobre as díades, Bronfenbrenner (1996, p. 46), esclarece:

A presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma *díade*: uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam. A díade é importante para o desenvolvimento em dois aspectos. Primeiro, ela por si só constitui um contexto crítico para o desenvolvimento. Segundo, ela serve como o bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores – triades, tétrades e assim por diante.

De forma que os participantes se veem na contingência de cometer exageros quando estão com amigos ou namoradas. Seja porque o desejo de comer parece sempre estar presente e é fomentado pela iniciativa do outro (ou mesmo pelo acompanhamento do outro). Assim, o consumo alimentar partilhado, a comensalidade, além de diminuir culpas existenciais pelos exageros alimentares, caracteriza também uma relação diádica. Em vários casos também se observa o fenômeno que Bronfenbrenner nomeia de transição ecológica:

Mudanças no papel ou no contexto, que ocorrem durante toda a vida. Exemplos de transições ecológicas incluem a chegada de um irmão mais novo, a entrada na pré-escola ou na escola, ser promovido, formar-se, encontrar um emprego, casar-se, ter um filho, mudar de emprego, de casa e aposentar-se. A importância das transições ecológicas no desenvolvimento deriva-se do fato de que elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de papel, isto é, das expectativas por condutas associadas a determinadas posições na sociedade. Os papéis têm uma força mágica de alterar a maneira pela qual as pessoas são tratadas, como agem, o que fazem e inclusive o que pensam e sentem. O princípio se aplica não apenas à pessoa em desenvolvimento, mas igualmente a outras pessoas em seu mundo.

A comensalidade entre amigos é notavelmente diferente da comensalidade em família, e certamente muito diferente da comensalidade com a namorada. As mudanças de papel em ambientes diferentes certamente influenciam o consumo alimentar, a maneira de portar-se à mesa, a liberdade de fazer escolhas e a quantidade da ingesta. Talvez com a namorada haja no início timidez e

consequentemente menor liberdade à mesa. No entanto, com a intimidade que cresce, a liberdade é maior. Entre amigos da mesma idade ou mesmo com o melhor companheiro as escolhas são mais livres e desprendidas. Diferentemente em casa, como mencionado em algumas falas, a informação é diferente. Ou se come muito, ou a comida é controlada na espécie do quem vem à mesa ou na quantidade.

No que diz respeito à corporeidade, a influência dos pares se nota que as díades podem ser consideradas em várias situações. Desde a ida à academia com o amigo, até a observação e comparação de si com outro colega que “pega todas” (P1). As díades, tríades, tétrades são comumente vistas em lugares nos quais os adolescentes praticam esportes. Mesmo nos esportes individuais como a academia, ao redor de um jovem que levanta pesos, comumente se veem outros que o observam ou ajudam de alguma forma. A consciência sobre a influência sobre o próprio comportamento alimentar e consequentemente sobre a própria corporeidade também são evidenciados numa forma de autocrítica quando o adolescente reflete que talvez fosse mais magro se não fizesse as refeições com a família (P8). Desta forma, o microsistema e as relações diretas com a família se mostram importantes fatores para a criação de um pensamento mais abstrato, ou como diria Piaget, mais formal. As maneiras como o indivíduo encara o curso do seu desenvolvimento também podem ser observadas nos resultados do quarto núcleo de significação. A análise do processo nesta pesquisa engloba a crítica sobre a corporeidade do adolescente. Segundo Bronfenbrenner,

A análise do processo estende-se para além do contexto imediato, para regiões mais distantes tanto da pessoa como do ambiente. Assim, posteriormente, o domínio pessoal desta as estruturas conceituais e estratégias empregadas tipicamente pelo indivíduo para interpretar e manipular o mundo exterior. Este processo de interpretação e manipulação influencia as formas nas quais o ambiente pode afetar o curso do desenvolvimento posterior. Em resumo, o uso de um modelo processo-pessoa-contexto permite avaliar a contribuição do indivíduo a seu próprio desenvolvimento.

Assim sendo, quando aparecem falas nas quais existe planejamento sobre o próprio corpo, ou ao menos, reflexão para a mudança ou o cuidado, o jovem está interpretando como possível a tomada de atitude transformadora. Mesmo quando diz não ter inveja (P1) ou quando ele é motivo de chacota ou de apelido (P4), nota-se que a insatisfação está presente. Porém não estar satisfeito talvez seja o caminho para a reflexão que virá gerar mudanças substanciais. A interpretação do futuro e a

própria condição no mundo futuro parece ser a mola propulsora para que o jovem perceba o poder de manipulação que tem sobre o próprio desenvolvimento.

A análise traz à tona vários questionamentos que deixam em aberto muitas concepções que comumente a sociedade traz sobre a adolescência. Primeiramente podem-se elencar os questionamentos a respeito desta fase da vida como a etapa na qual o rompimento com os pais é inevitável. Aberastury e Knobel (1981) consideram normal que a crise adolescente recaia neste evento, ao qual nomeiam de luto (luto pelos pais da infância). Segundo os autores, anormal seria não estar em crise com a família. Neste estudo de caso, os participantes não demonstram estar passando por esta elaboração de perda, mas ao contrário mencionam a família e os pais em vários aspectos, principalmente na influência que este microssistema familiar tem sobre seus comportamentos. E ainda, pode-se dizer que esta influência não é de todo negativa, nem que os adolescentes queiram se livrar dela.

Em seguida, podem-se elencar também os questionamentos sobre a incongruência do adolescente. Os mesmos autores, Aberastury e Knobel mencionam o comportamento paradoxal. Apesar de alguns escores mostrarem alguma contradição, de maneira geral os adolescentes participantes foram consideravelmente coerentes nos seus resultados e nas suas falas das entrevistas complementares. Além destes, os questionamentos a respeito do ideal de magreza e beleza como fortemente influenciados pela mídia e pela sociedade em geral parecem não coincidir com as concepções de ideal que os jovens apresentaram neste estudo.

A opção feita no início desta pesquisa pela aplicação massiva de escalas psicológicas se explica pela necessidade de mensurar, ou seja, de obter escores sobre um fenômeno que por si é bastante subjetivo. A corporeidade, isto é, a maneira como o indivíduo se relaciona com o próprio corpo tem sido amplamente explorada na pesquisa em Educação. Mas, da maneira como o foi neste estudo trouxe novas perspectivas. A avaliação psicológica é um método de exploração detalhado das formas de perceber o mundo pelos indivíduos. Segundo Alchieri e Cruz (2012, p.28)

O objeto de estudo da Avaliação Psicológica são os fenômenos e processos psicológicos, tal como a Psicologia em geral. A diferença reside, principalmente, no objetivo, nas orientações teórico-metodológicas, especialmente no que tange

ao uso de recursos técnicos específicos, como os instrumentos psicológicos. O objetivo da Avaliação Psicológica é estimar o valor ou qualidade dos fenômenos psicológicos, e, para tanto, é necessário recorrer aos pressupostos básicos do que denomina avaliar: 1) Descrever e interpretar o percebido pelas pessoas, via autorrelato e descrição de processos subjetivos; 2) Caracterizar as variações dos aspectos observados (ocorrência, frequência, intensidade); 3) Estimar valores representativos dessas descrições e variações.

Os instrumentos selecionados para este trabalho foram escalas investigativas que se relacionavam com o objeto de estudo desta pesquisa: o corpo. A começar pelo IMC (índice de massa corporal), que pela simples fórmula de peso dividido pela altura ao quadrado fornece um escore que significa o percentual de gordura corporal. Este cálculo serviu de base para a seleção dos participantes e carrega em si o primeiro fator discriminatório e excludente da população em geral.

Este trabalho se propôs a fazer análise para que se chegasse a conclusões pertinentes ao tema. Entre os autores que aqui foram abordados Bronfenbrenner é o mais adequado para esta finalização. A começar pela perspectiva bioecológica que vislumbra o ser numa contínua troca com o ambiente. Este é o ponto principal para se argumentar a coesão da teoria com estes dados ora apresentados. Observando-se o modelo “processo – pessoa – contexto – tempo”, e especificamente distinguindo o elemento “pessoa”, pode-se vislumbrar que os quinze participantes desta pesquisa são jovens que agem ativamente sobre o seu processo de desenvolvimento nos ambientes em que estão inseridos. Tal afirmação pode ser reforçada pela definição de pessoa no modelo PPCT:

Coerente com a visão ecológica da interação do organismo com o ambiente, a orientação parte da concepção de pessoa como agente ativo que contribui para seu desenvolvimento. Correspondentemente, as características pessoais são distinguidas no seu potencial para evocar segundo a resposta de alterar ou criar o ambiente externo, influenciando o percurso subsequente do crescimento psicológico da pessoa. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 151).

Os participantes se mostraram coerentes nas suas falas, em comparação com seus escores obtidos nas escalas avaliativas. Esta coerência pode ser interpretada como indicativo da atividade sobre a qual fala Bronfenbrenner. Em vários momentos, os jovens deixaram clara sua conscientização sobre o papel participativo no próprio desenvolvimento. Pode-se dizer que, apesar de partes do discurso trazerem elementos que falam de impossibilidades, como frente à própria impulsividade ou ao ambiente que estimula o consumo exagerado, os participantes são autônomos nas suas escolhas. A influência dos pares, da família, da namorada,

é consciente. Todos percebem que os fatores estimulantes para o consumo os levam a consumirem mais, mas este não é um processo dissociado da realidade.

No que tange ao processo, nesta pesquisa ele foi expresso pela adolescência, como fase pela qual todos passam e na qual se busca a identidade e a preparação para a vida adulta. Para Bronfenbrenner (2011) existe uma variável importante no processo que é o sinergismo, ou seja, “no qual a operação conjunta de duas ou mais forças produz um efeito maior do que a soma dos efeitos individuais” (p. 147-148). Se duas forças como a vontade/desejo de consumo e o fator impulsividade forem somadas, temos a sinergia que resulta no comer compulsivo ou no consumo alimentar abusivo. Pode-se ainda, se apropriando das fórmulas que explicam o comportamento para Lewin (1953 *apud* BRONFENBRENNER, 2011) e Perovano (2011), criar uma nova a este respeito.

C.AI. = $f([V+Imp] \leftrightarrow A)$ onde C.AI (comportamento alimentar) é função de V (vontade/desejo) + Imp (Impulsividade) x A (ambiente em reciprocidade com a sinergia de V+Imp).

Assim, a sinergia (que já é potencializada pela somatória entre vontade e impulsividade) quando em reciprocidade com o ambiente (ou seja, nos casos em que o ambiente é acolhedor ao comportamento alimentar exagerado) resulta no comportamento alimentar abusivo do jovem com sobrepeso ou obeso.

Quanto ao contexto, neste trabalho ele foi representado pelo microssistema “escola”. Os jovens que aqui foram avaliados pertencem a uma escola elitizada de uma cidade no interior do Paraná. Isto implica em se avaliar até que ponto eles são representativos do que acontece realmente com a relação que adolescentes têm com o corpo e o alimento no Brasil. Porém cabe recordar que, em se tratando de um estudo de caso, o que foi avaliado aqui serve como alerta, e não parâmetro, sobre esta relação. Dados e estimativas dos órgãos governamentais mostram claramente o nível a que chegou a obesidade infanto-juvenil no Brasil e no mundo na primeira década do século XXI (BRASIL, 2012). Para Bronfenbrenner (2011) o macrossistema incide fortemente sobre os comportamentos individuais, pois

Engloba todos os outros (níveis) da ecologia do desenvolvimento humano; este nível envolve a cultura, as macroinstituições, como o governo federal, e as

políticas públicas. O macrosistema influencia a natureza das interações de todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento humano (p.23).

De forma que, pode-se daí concluir que os contextos nos quais os jovens estão inseridos ou seja, os microssistemas (escola, família, grupos de amigos) se inter-relacionam para propiciar o que Bronfenbrenner vai chamar de mesossistema, que “é o conjunto de microssistemas, constituindo o nicho do desenvolvimento da pessoa em determinado período”. Isto equivale a dizer que a adolescência como período de vida, mas também como ambiente de relações constitui em si um mesossistema. Tal afirmativa pode ser reforçada se for considerado que os “ambientes adolescentes” se fazem com a presença, os bens de consumo, a decoração, a música, e todos os artifícios que expressam no ambiente a adolescência. Por exemplo: a praça de alimentação de um *shopping center* em determinados horários do dia pode ser considerada ambiente adolescente, uma vez que a música que lá se toca, a clientela que lá está, o tipo de alimentos que são consumidos, tudo evoca a adolescência. Da mesma forma, a escola matutina, o clube aos sábados, a igreja nos domingos à tarde nos grupos de jovens, as academias de musculação em alguns horários, todos são ambientes que, não somente pela presença de jovens, evocam a aparência da juventude.

Em tais “ambientes adolescentes” o jovem se sente estimulado a se comportar da maneira que os outros jovens se comportam. Os comportamentos grupais se sobressaem ao jeito de ser individual. A reciprocidade entre o que os outros esperam do jovem e da forma como ele age é notória. Esta é a prova que deve ser vencida: a da aceitação social. Buscar a identidade neste ambiente se torna mais fácil, se olhada sob o aspecto do espelhamento e do modelo que pode ou não ser seguido. Mas mais difícil, se for levado em conta que a subjetividade não deve ser totalmente negligenciada em face das demandas sociais. Assim, se a família fala para o adolescente que ele deve se preocupar com o consumo alimentar em vista da própria relação com o corpo que pode vir a ser desastrosa no futuro como obeso, da mesma maneira o jovem com sobrepeso que sai com amigos no *shopping* para comer e se divertir, é estimulado ao consumo inconsequente, porém não inconsciente. A conscientização se faz, provavelmente, depois, quando a reflexão o leva a pensar que a comida era a mesma, mas só ele é que engorda. Nesta dinâmica, a opção entre consumir ou não consumir, se aceitar ou não (afinal,

para se aceitar é preciso também que os outros o aceitem) é consciente, mas ainda fortemente influenciada pela relação que ele tem com o ambiente, naquele momento, naquele período específico da vida.

No que diz respeito a ser levado a fazer academia porque o vizinho convida oferece indícios de que a escolha é consciente (afinal não há enganação no convite), mas depende também do apoio do outro. O apoio, à medida que o tempo passa, se transforma em cobrança, da maneira mais saudável, para que juntos atinjam o objetivo comum que leva esta *díade* a treinar na academia: definir o corpo, ser atraente, se sentir bem.

Em tais situações o modelo Pessoa-Processo-Contexto-Tempo demonstra ser o modelo que se aplica nesta pesquisa para que se chegue a conclusões viáveis. A dimensão tempo é, neste íterim, o resultado dos outros fatores sobre o indivíduo. Ela tem sido negligenciada em muitos trabalhos empíricos. A conclusão a que Bronfenbrenner chegou é de que durante muito tempo se considerou apenas as mudanças da pessoa enquanto que o ambiente foi considerado estável. Ao se olhar para a adolescência e os ambientes nos quais os jovens se relacionam poder-se-ia contradizer esta teoria no primeiro momento: o próprio pensamento contemporâneo modifica paradigmas continuamente em busca da juventude eterna. O desejo de ser adolescente e de se perpetuar nesta etapa da vida é comum na pós-modernidade e principalmente na cultura brasileira. Aqui cabe uma digressão a respeito da valorização do jovem no Brasil. Apropriando-se da argumentação de Justo (2005, p. 66) a esse respeito:

Observa-se com facilidade a supervalorização dos jovens e a dedepreciação exagerada dos idosos. No trabalho, na escola, na saúde, no lazer, nos meios de comunicação e em tantos outros lugares é notável a presença da jovialidade. Uma simples ronda por uma cidade revelará a presença maciça dos jovens nos espaços públicos. A cidade é dos jovens, diferentemente do acontece em muitos outros países. O trabalho, a televisão, o *shopping center* – Meca da sociedade atual – são maciçamente ocupados por jovens ou dirigidos para eles. São os principais alvos do consumo e da publicidade, num mundo em que o consumo é centro organizador da vida e da sociedade, do espaço urbano, da cidadania, do sujeito (somos o que consumimos), das identidades (espelhamo-nos nas marcas e grifes) e da produção e projeção da imagem do sujeito, de seu reconhecimento, de sua auto-estima e de seu poder.

De forma que, o contexto é instável e mutável continuamente. Na teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano o tempo é a dimensão que acarreta mudanças no contexto e na pessoa, em particular no seu desenvolvimento, e que é

nomeada de *cronossistema* (BRONFENBRENNER, 2011, pp. 149-150). Os eventos que constituem o cronossistema podem ser de ordem *interna* ou *externa*. Os primeiros se referem a eventos do organismo, como neste caso a obesidade e o sobrepeso, a puberdade, o estirão, o desenvolvimento das características sexuais primárias e secundárias, enfim, a adolescência. Os eventos externos no cronossistema podem ser: a inserção no grupo de amigos, o início de um namoro, a mudança de escola, a aprovação no vestibular. Para Bronfenbrenner (*op. cit.*). “Independentemente da origem, a característica crítica desses eventos é que alteram a relação entre a pessoa e seu ambiente, criando uma dinâmica que pode incitar a mudança no desenvolvimento humano”.

O cronossistema pode ser de curto ou longo prazo, sendo que o de curto prazo compreende a transição, um momento específico de mudança no contexto de vida do sujeito. Porém, são os modelos de cronossistema de longo prazo é que nesta tese podem explicar melhor os comportamentos de consumo alimentar e de corporeidade entre os jovens. O cronossistema de longo prazo se constitui por uma “sequência de transições” que podem ser chamadas de *ciclo de vida* (*op. cit.*). Esta sequência tem efeitos cumulativos na relação do sujeito com o ambiente (e consigo mesmo?!). Neste trabalho ela pode explicar como o adolescente chega até a obesidade e ao sobrepeso. O esquema é o seguinte: a criança inicia o ciclo de transições ao se deparar com os estímulos do ambiente sobre seu comportamento (por exemplo, comer bastante para ter saúde, ou “limpar o prato”, ou “não ser enjoado e comer de tudo”). A reciprocidade se dá pelo contínuo reforço ambiental ao comportamento e ao papel que muda continuamente. Ao chegar à fase da autonomia moral, por volta dos 5 a 7 anos de idade, outros fatores influenciam no comportamento alimentar: a entrada na escola e o início da aprendizagem formal, por exemplo. No ambiente escolar a criança faz as transições ecológicas necessárias para que sua adaptação. Novos paradigmas são criados a respeito do comportamento alimentar. Aparecem as díades, tríades, que influenciam o consumo, por exemplo, de guloseimas ou alimentos de baixo valor nutricional em crianças que originalmente tinham hábitos saudáveis. A partir da autonomia funcional para se alimentar sozinha, a criança passa a fazer uso de critérios subjetivos na escolha alimentar, exercendo desta forma, o direito que lhe cabe em saciar seus desejos e vontades. Aliado à impulsividade na puberdade (questões hormonais) o fator da

vontade leva ao comer exagerado. O resultado é o sobrepeso, obesidade e a autoimagem corporal não satisfatória na maioria das vezes.

Considerações

Ao se finalizar esta análise espera-se que muitas dúvidas tenham sido sanadas sobre os dados empíricos desta pesquisa. Mas também se espera que muitas inquietações tenham nascido das discussões aqui elaboradas. A Lei Estadual 14.424/2004 estabeleceu no estado do Paraná a proibição de guloseimas, frituras e refrigerantes nas cantinas escolares (PARANÁ, SEED, 2004). Carecem estudos para que se verifiquem índices pontuais sobre este tópico sob o enfoque sistêmico bioecológico. No entanto, parece ser clara a contradição a este dado macrossistêmico das políticas públicas: mesmo com a proibição, o adolescente está mais obeso a cada ano que passa, apesar da informação a qual tem acesso, apesar do ambiente escolar não favorecer o consumo desregrado e apesar dos modelos corporais vigentes serem sempre mais magros.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. IN **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. [on line] Acesso em 18/01/2014.

ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M. **Avaliação psicológica: conceitos, métodos e instrumentos**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

BRASIL, EBC – Empresa Brasil de Comunicação. **Quase metade dos brasileiros está acima do peso, indica pesquisa**. Por Paula Laboissière, reporter da matéria em 10/04/2012.[on line]. Acesso em 10/07/2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas: 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Tradução de: André de Carvalho Barreto.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. 2 ed.

rev. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Sexo, drogas, rock'n'roll... e chocolate: o cérebro e os prazeres da vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.

HOCKENBURY, Don H.; HOCKENBURY, Sandra E. **Descobrindo a psicologia.** Barueri: Manole, 2003.

JUSTO, J. S. O ficar na adolescência: paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 17 - n1, p. 61-77, Jan./Jun. 2005. [on line]. Acesso em 23/02/2014.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. 348 p.

OMS, Org. Mundial da Saúde. **Tabela de IMC para crianças e adolescentes.** FANTA. Food and Nutrition Technical Assistance. Published in 2012. Disponível em <http://www.fsnnetwork.org/sites/default/files/fanta-bmi-charts-agosto2012-port.pdf>

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARANA, Secretaria de Estado da Educação (SEED). **LEI Nº 14423 - 02/06/2004.** Publicado no **Diário Oficial Nº 6743 de 03/06/2004.** Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../4107_LEI_N_14423_cantina.doc

PEREIRA, C. E CHEHTER, E. Z. **Associações entre impulsividade, compulsão alimentar e obesidade em adolescentes.** Disponível no sítio da internet <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/728/625>. Acesso em 08/07/2013.

PEREIRA, P. A. **O que é pesquisa em educação.** São Paulo: Paulus, 2005.

PEROVANO, D. G. **A formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes da quarta série do ensino fundamental: uma leitura histórico-cultural-bioecológica da prevenção às drogas.** Tese de Doutorado. UFPR. 2011. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/29973/R%20-%20T%20-%20DALTON%20GEAN%20PEROVANO.pdf?sequence=1>. Acesso em 22/02/2014.

REY, F. G. **Psicoterapia, subjetividade e pós -modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson Learning, 2007. Tradução de: Guillermo Matias Gumucio.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. Tradução de: Monica Stahel M. da Silva.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

CAPÍTULO 7

CHEGADA AO DESTINO PRETENDIDO: Considerações Finais sobre a pesquisa

A despeito do título, as considerações de uma pesquisa nunca são finais realmente, apesar de serem a chegada ao destino que se pretendia chegar. Podem ser finais nesta pesquisa, mas ainda assim provisórias ou temporárias. O fim não deve ser encarado como término, pois para o pesquisador ávido pelo saber, o fim nunca chega e a satisfação está em continuar sempre questionando e perguntando.

O questionamento inicial sobre o a relação do consumo com a corporeidade surgiu um pouco nebuloso para vir a ser o trilho sobre o qual o trabalho se desenvolveria. Neste caso a pergunta de pesquisa era a respeito do que faz com que os adolescentes não conseguissem ter atitudes saudáveis de moderação e escolhas nutricionalmente corretas, se na sua maioria, todos têm acesso à informação. Este questionamento percorreu com este pesquisador, os quatro anos do processo de doutoramento.

Juntamente a tal pergunta vieram diversas suposições possíveis e impossíveis sobre o fenômeno: poderia ser uma questão geracional, dos adolescentes que já nasceram na era midiática e dentro das redes sociais, sedentários e consumistas? Poderia ser uma questão de currículo, no qual falte educação alimentar? Poderia, por outro lado, ser um problema de saúde pública que tivesse a ver com a Educação?

A Educação é a área que produz conhecimento sobre o futuro. Não se fala aqui em tecnologia. Fala-se em gente. Ela pensa sobre o futuro das pessoas, do planeta, da saúde, da tecnologia, do mundo. A Educação pode se dar ao luxo de pensar sobre algo muito específico, como é o caso aqui, da causa ou da maneira que os jovens se relacionam com seus corpos, tendo as variáveis ambientais de consumo e obesidade nesta relação. Da mesma forma a Educação pode pensar em outros assuntos, de igual importância, como a violência, as drogas, a profissão docente, a Universidade. E aí, vem outra pergunta: afinal, do que ou no que a Educação não é capaz de pensar? Em que a Educação contribui?

Segundo Paulo Freire (2011) a Educação deve possibilitar ao indivíduo a leitura do mundo para que ele possa transformá-lo. Desta forma, o educador é o agente da produção de conhecimento. E o conhecimento é libertador.

A forma escolhida neste trabalho para ligar a Educação ao fenômeno da adolescência teve várias razões, tanto pessoais, quanto acadêmicas. Entre as pessoais está o fator da intriga, da curiosidade que o jovem causa no trabalho de Psicologia, seja numa perspectiva clínica, seja institucional. As razões acadêmicas são inúmeras, entre elas, a vontade de prosseguir com um trabalho iniciado no mestrado ou o simples fato que falar da juventude sempre rendeu boas discussões. Talvez esteja aí o velho e atualíssimo desejo de ser sempre jovem.

O trabalho foi elaborado a partir dos objetivos inicialmente elencados. O objetivo geral era investigar a relação entre o consumo e a corporeidade na população adolescente, tendo como foco o processo de desenvolvimento proposto pelo modelo de “Abordagem Ecológica de Desenvolvimento” de Urie Bronfenbrenner (1996). Apesar de que o referencial teórico possa apontar para Bronfenbrenner, este não foi um trabalho sobre este autor e sua teoria. Para a discussão e sustentação desta pesquisa, Bronfenbrenner foi um marco entre os autores cujas teorias foram aqui explicitadas. Porém, pode-se dizer que este objetivo foi amplamente trabalhado e certamente atingido. A adolescência foi esmiuçada e as discussões sobre ela abrangeram várias perspectivas.

Quanto aos objetivos específicos para que o trabalho se desenvolvesse, pode-se dizer que todos foram atingidos. O primeiro dizia respeito à identificação dos fatores envolvidos na relação do adolescente com seu corpo. Ficou evidente que a pesquisa avançou além de tal identificação, pois emoção, sociabilidade, poder, inclusão/exclusão também foram avaliados. O segundo objetivo era relacionado ao consumo e a avaliação dos fatores que o promovem. Este também foi atingido, uma vez que as escalas mostram fatores como a convivência, influência dos pares e desejo de consumo têm supremacia sobre a consciência alimentar. O terceiro objetivo elencado inicialmente dizia respeito a corporeidade do adolescente e como ele a vivencia. Este objetivo foi alcançado se for observado que, tanto historicamente quanto na atualidade, a consciência corporal é construída a partir de modelos e práticas que a promovem. Finalmente o quarto objetivo que era analisar

os componentes da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (processo, contexto, pessoa e tempo) foi alcançado ao se discutir as transições ecológicas que fazem parte do processo de amadurecimento na adolescência.

Dentre as estimativas de atingimento, conclui-se que foram melhores do que o esperado. Os percalços iniciaram com as dificuldades metodológicas, seguidos pela amplitude das perspectivas teóricas para se coroarem com a angústia da escrita e da discussão aprofundada.

Esta tese se confirmou numa perspectiva holística e complexa. Holística porque os fatores pertinentes ao campo pesquisado interagem numa dinâmica sistêmica ininterrupta que constrói e desconstrói as verdades a cada momento que passa. Tal dinamismo exige do pesquisador autoconfiança extrema e certeza de seguir estável num mar de mudanças. Complexa, porque as questões conclusivas como a subjetividade são questões da complexidade, isto é, que envolvem muitos fatores interconexos, contrários a uma solução linear, nos fenômenos aqui estudados.

A contribuição que se espera tenha sido dada é para a discussão que deve ser incrementada a respeito das temáticas da saúde nos currículos. Os temas transversais cumprem seu papel, mas temas como corporeidade, sobrepeso e obesidade ainda ocupam espaço muito restrito nos programas. Uma vez que são assuntos que dizem respeito aos jovens, a educação para a vida não estará completa se questionamentos sobre estes fenômenos não forem levantados.

A pesquisa que aqui finda foi acolhida na linha de pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”. Trata-se de um tema da educação em saúde, num Programa de Pós-Graduação em Educação.

Como mencionado no início destas considerações, este trabalho é provisório e inconcluso para a Ciência, como o são a maioria dos trabalhos científicos. A validade que ele tem se refere à exploração do estudo de caso feita neste ambiente em específico, numa escola particular de uma cidade do interior do Paraná, no período entre 2012 e 2013, com adolescentes do sexo masculino. Este estudo privilegia as temáticas envolvidas, não para somente explicitá-las, mas principalmente para que os fatos aqui constatados se ampliem e o olhar da

Educação e das Políticas Públicas para a Adolescência se dirija para a obesidade infanto-juvenil e a corpolatria.

A intenção original desta pesquisa era a de abordar o consumo e a obesidade/sobrepeso como variáveis na relação do adolescente com o próprio corpo. Certamente existem muitos dados que ainda podem ser avaliados e muitas inferências a serem feitas. Porém a ciência tem seu tempo e limite. Os dados continuarão a falar, a conversar com a teoria, e em outros trabalhos eles certamente trarão mais discussões e proposições, pois assim é feito o caminhar do pesquisador.

“Comer bem” é cognição, que requer aprendizagem para mudar de perspectiva. Mudar de perspectiva é desenvolvimento humano.

Desta forma, este texto que aqui é concluído esclarece algumas questões inicialmente propostas. Entre elas está a vinculação imprescindível do entendimento sobre as teorias do desenvolvimento humano para a ciência da Educação. Esta conclusão é seguida de outras três, pertinentes à temática desta pesquisa: a primeira é que o desenvolvimento humano sofre influências significativas do meio ambiente, logo, a educação deve levar em conta este fato para vincular o papel do sujeito em desenvolvimento nas propostas de educação ambiental. A segunda diz respeito à corporeidade e a educação para o corpo, que também estão vinculadas à questão ambiental, numa reciprocidade contínua. Há necessidade de maior atenção das políticas públicas para que os currículos considerem os fatores sócio-afetivo-ambientais na educação para o corpo. A terceira conclusão é que se a sociedade elegeu a Educação como transmissora das regras que a mantém, há necessidade emergencial da revisão de conceitos sobre corporeidade, modelos estéticos do corpo, obesidade x magreza, educação alimentar. Somente considerando aspectos relevantes da vida humana para os humanos é que a Educação poderá avançar para atingir a meta de educar para a vida.

OBRAS CONSULTADAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981. Tradução de: Suzana Maria Garagoray Ballve.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. IN **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. [on line] Acesso em 18/01/2014.

ALCHIERI, J. C.; CRUZ, Roberto Moraes. **Avaliação psicológica: conceitos, métodos e Instrumentos**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

APPE, M. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 210p.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc - Gen, 1981. 196 p. Tradução de: dora flaksman.

ARIES, P.; CHARTIER, R. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 3 v.

ARIES, Philippe; DUBY, George. **História da vida privada: Do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 1 v. Tradução de: Hildegard Feist.

BARBER, B. R.. **Consumido: Como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos**. Rio de Janeiro: Record, 2009. Tradução de: Bruno Casotti

BASSOUL, E. **Em paz com a mesa: 32 variações sobre um só tema: alimentação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERNARDES, H. **A dieta de Jesus: os segredos da Bíblia para uma alimentação saudável**. São Paulo: Academia Inteligência, 2009.

BERNARDES, H. **Chique é ser saudável: o prazer de uma alimentação sem culpa**. São Paulo: Planeta, 2011.

BERNARDES, H. **O que a dieta ortomolecular pode fazer por você: entenda seu corpo e mantenha-se jovem e saudável**. São Paulo: Academia Inteligência, 2009.

BESSER-SIEGMUND, C.. **Easy Weight: O método de perder peso através da programação neurolinguística**. São Paulo: Ideia e Ação, 2009. Tradução de: Birgit Schmidt Wrege.

BOCK, A. M. B. A Perspectiva Sócio-Histórica De Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: A Adolescência Em Questão. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 12/12/2013.

BONATO, R. R. **Obesus insanus**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

BRASIL, EBC – Empresa Brasil de Comunicação. **Quase metade dos brasileiros está acima do peso, indica pesquisa**. Por Paula Laboissière, reporter da matéria em 10/04/2012.[on line]. Acesso em 10/07/2013.

BRASIL, em Portal Brasil. **Plano para reduzir doenças crônicas incluirá obesidade em crianças e adolescentes**. [on line]. Disponível no sítio <http://www.brasil.gov.br/saude/2011/10/dia-nacional-da-saude-alerta-para-risco-da-obesidade>

BRETON, D. L. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, RS: Artes Médicas: 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

BROOKS-GUNN, J. The invention of adolescence. IN **Psychology Today**. published on January 01, 1995 - last reviewed on June 20, 2012.

BRUSSET, B; COUVREUR, C.; FINE, A.. **A bulimia**. São Paulo: Escuta, 2003. Tradução de Monica Seincman.

BYNUM, W. **História da medicina**. Porto Alegre: L&pm, 2011. Tradução de: Flavia Souto Maior.

CAETANO, A. S. **Tradução, Adaptação Cultural e Estrutura Fatorial do Body Shape Questionnaire, Body Esteem Scale E Body Appreciation Scale para Mulheres Brasileiras na Meia-Idade**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000856289>. Acesso em 22/02/2012.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHERNIN, K. **A obsessão**: reflexões sobre a tirania da magreza. Rio de Janeiro: Imago, 1988. Tradução de: Lea m. Ssekind Viveiros de Castro.

CHICHESTER, B.; CROFT, J. **Em plena forma**: roteiro prático e eficiente para ganhar um corpo bonito e saudável. São Paulo: Nobel, 1997. Tradução de: Eduardo Pereira e Ferreira.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Psicologia e sociedade**. São Paulo: Abrapso, 2000. V.12

CODO, W.y; SENNE, W. A.. **O que é corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia evolutiva**.

Vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. 1v.

COOPER, Z.; FAIRBURN, C. G.; HAWKER, D. M.. **Terapia cognitivo-comportamental da obesidade**: manual do terapeuta. São Paulo: Roca, 2009. Tradução de: Viviane de Paula Leite.

COUCELLO, T. **Educação Alimentar**: práticas e discursos dos médicos de clínica geral. Lisboa: Educa, 1997.

DAVANCO, G. M. et al., Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a curso de educação nutricional. **Revista de Nutrição**. vol.17 no.2 Campinas Apr./June 2004. [on line]. Acesso em 22/07/2013.

DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**. Tradução de Orlando Reis. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Ufrj, 2009. Tradução de: plínio Dentzien.

DUBY, G. **História da vida privada 2**: Da Europa Feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 2 v.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994. Tradução de Ruy Jungman. v.1. 2ed.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 43ª. Edição.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

FRANCATELLI, C. E. **Um simples livro de culinária para as classes trabalhadoras**. São Paulo: Angra, 2001. Tradução de: Renata Lucia Bottini.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. 2ª. ed. rev. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

FREITAS, S., GORENSTEIN, C. e APPOLINARIO, J. C. Instrumentos para a avaliação dos transtornos alimentares. IN **Revista Brasileira de Psiquiatria** *Print version* ISSN 1516-4446. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.24 suppl.3 São Paulo. Dec. 2002. Disponível no sítio da internet: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462002000700008>. Acesso em 10/07/2013.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática S.a., 1996.

GAMMER, C.; CABIÉ, M.-C. **Adolescência e crise familiar**. Lisboa: Climepsi, 1999.

GAMMER, Carole; CABIÉ, Marie-chistine. **Adolescência e crise familiar**. Lisboa: Climepsi, 1999.

GRAVES, P. **Por dentro da mente do consumidor**: O mito das pesquisas de mercado, a verdade sobre consumidores e a psicologia do consumo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HALPERN, A.; MATOS, A. F. de G.; SUPLICY, H. L.. **Obesidade**. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

HALPERN, Alfredo; MATOS, Amélio F. de Godoy; SUPLICY, Henrique L.. **Obesidade**. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

HATFIELD, E. & SPRECHER, S., “**Weighty Issues**” in “**Mirror, Mirror – The importance of looks in everyday life**”. State University of New York Press, Albany.1986.

HELITO, A. S.; KAUFFMAN, P. **História, cultura e práticas correntes da medicina**. São Paulo: Nobel, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Sexo, drogas, rock’n’roll... e chocolate**: O cérebro e os prazeres da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.

HOCKENBURY, D. H.; HOCKENBURY, S. E.. **Descobrimos a psicologia**. Barueri: Manole, 2003.

<http://www.psychologytoday.com/articles/199501/the-invention-adolescence>

JUNG, C. G.. **O homem e seus símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Edição, 2008. Tradução de: Maria Lucia Pinho.

JUSTO, J. S. O ficar na adolescência: paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 17 - nº 1, p. 61-77, Jan./Jun. 2005. [on line]. Acesso em 23/02/2014.

KAKESHITA, I. S. *et al.* Construção e fidedignidade teste-reteste de escalas de silhuetas brasileiras para adultos e crianças. IN **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, vol.25 no.2. Brasília Apr./June 2009. Disponível no sítio da internet: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000200015>. Acesso em 10/07/2013.

KINSELLA, S. **Os delírios de consumo de Becky Bloom**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2012. Tradução de: Eliana Fraga.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. 348 p.

LEVI, G.; SCHIMITT, J-C. **A História dos jovens**: A época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (2). Tradução de: Claudio Marcondes.

LEVI, G.; SCHIMITT, J-C. **A História dos jovens: Da antiguidade à era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (1).

LUCCHESI, Fernando. **Fatos e mitos sobre sua alimentação**. Porto Alegre: L&pm, 2011.

MARCELLI, Daniel; BRACONNIER, Alain. **Adolescência e psicopatologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de: Fátima Murad.

MARTINS, E. e SZYMANSKY, A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. IN Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano 4 n. 1, 1º semestre 2004.

McLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, Tania Maria Scuro. **Da adolescência à envelhecimento**: convivência entre gerações na atualidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Os pensadores**: Merleau-Ponty. São Paulo: Nova Cultura, 1989. Tradução de: Marilena de Souza Chauí.

MOTA, M. M. P. E. da. **Psicologia**: Interfaces com a educação e a saúde. Juiz de Fora: Ufjf, 2005.

MYERS, David. **Introdução à psicologia geral**. Rio de Janeiro: Ltc, 1999.

NASCIMENTO, A. B. **Comida: prazeres, gozos e transgressões** [online]. 2nd. ed. rev. and enl. Salvador: EDUFBA, 2007. 290 p. ISBN 978-85-232-0435-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

NAZZARI, Muriel. **O desaparecimento do dote**: Mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira.

NOBRE et. al. Prevalência de sobrepeso, obesidade e hábitos de vida associados ao risco cardiovascular em alunos do Ensino Fundamental. IN **Revista da Associação Médica Brasileira**. Vol. 52, nº 2. São Paulo, Mar/Apr.2006.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. IN **Revista de ciência da educação. "Educação e Sociedade"**. v. 26. n. 91. Maio/Ago. 2005. p. 599 – 615.

NUNES, M. M. A., FIGUEROA, J. N. e ALVES, J. G. B. Excesso De Peso, Atividade Física E Hábitos Alimentares Entre Adolescentes De Diferentes Classes Econômicas Em Campina Grande (Pb). **Rev Assoc Med Bras** 2007; 53(2): 130-4. Artigo Original.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARANA, Secretaria de Estado da Educação (SEED). **LEI Nº 14423 - 02/06/2004**. Publicado no **Diário Oficial Nº 6743 de 03/06/2004**. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../4107_LEI_N_14423_cantina.doc

PEREIRA, C. E CHEHTER, E. Z. Associações entre impulsividade, compulsão alimentar e obesidade em adolescentes. IN **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v.63. n.3 (2011). Disponível no sítio da internet <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/728/625>. Acesso em 08/07/2013.

PEREIRA, Potiguara Acácio. **O que é pesquisa em educação**. São Paulo: Paulus, 2005.

PEROVANO, D. G. **A formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes da quarta série do ensino fundamental: uma leitura histórico-cultural-bioecológica da prevenção às drogas**. Tese de Doutorado. UFPR. 2011. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/29973/R%20-%20T%20-%20DALTON%20GEAN%20PEROVANO.pdf?sequence=1>. Acesso em 22/02/2014.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia/ Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de: Natanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genetica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p. (2).

PINHEIRO, João. **Decifrando a obesidade: conheça a causa e descubra o melhor tratamento**. São Paulo: Celebris, 2004.

PINSKY, Ilana; BESSA, Marco Antonio. **Adolescência e drogas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

POPKIN, Barry. **O mundo esta gordo: Modismo, tendências, produtos e políticas que estão engordando a humanidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues.

PROST, A. e VINCENT, G. **História da vida privada 5: da primeira guerra a nossos dias**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras: 1992.

.

REY, F. G. **Psicoterapia, subjetividade e pós -modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Tradução de: Guillermo Matias Gumucio.

RODRIGUES, E. M. e BOOG, M. C. F., Problematização como estratégia de educação nutricional com adolescentes obesos. IN **Caderno de Saúde Pública**. vol.22 no.5 Rio de Janeiro May 2006.

ROSSI, Camila Elizandra et al. Influência da televisão no consumo alimentar e na obesidade em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Nutrição**. [online]. 2010, vol.23, n.4, pp. 607-620. ISSN 1415-5273.

SANTOS, L. A. S., Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista Nutrição**. Vol.18 nº 5. Campinas. Set/Out. 2005.

SAVARIN, B. **A fisiologia do gosto**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHOEN-FERREIRA, T. H. e cols. Adolescência através dos séculos. IN **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227- 234; [on line]. Acesso em 12/12/2013

SEGATTO, C., A família engorda unida. IN **Revista Época**, nº 780 de 06/05/2013. Ed. Globo. São Paulo.

_____, Obesidade zero. IN **Revista Época**, nº 275 de 25/08/2003. Ed. Globo. São Paulo.

SENNETT, R. **Carne e pedra**: O corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008. Tradução de: marco Arão reis.

SENNINGER, F. **Obesidade infantil**: como fazer a criança emagrecer suavemente. Petrópolis: Vozes, 2009. Tradução de: sthephania Matousek.

SILVA, Cristine Ribeiro da. **Educar em Revista**: Dossiê: corporalidade e educação. 16. ed. Curitiba: Ufpr, 2000.

SILVA, G. L.; CARAMASCHI, S. Sexualidade e corporeidade: imagem corporal em mulheres com depressão. IN VALLE, T. G. M.; MELCHIORI, L. E., orgs. **Saúde e desenvolvimento humano** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 257 p. ISBN 978-85-7983-119-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 09/07/2013.

SIMÕES, A. Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. IN **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXIX, nº 2, 1995, 3-23.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. São Paulo: Jorge Zahar, 2000, p. 46.

SOUZA NETO, S. de. **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

TEIXEIRA, S. A. e SILVEIRA, B. S. A problemática do corpo no processo histórico da educação física: da dicotomia de Platão à nova dicotomia: corpolatria. IN **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, Nº 164, Enero de 2012. [on line]. <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 22/01/2014.

TUBERGEN, A. van; LINDEN, S. van der. A brief history of spa therapy. IN **Annals of the rheumatic diseases – The eular journal. Ann Rheum Dis** 2002;61:273-275 doi:10.1136/ard.61.3.273. accepted 25 September 2001.

VALSINER, Jaan. **Mundo da mente mundos da vida**: fundamentos da psicologia cultural. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VERONESE, M. V. e GUARESCHI, P. (orgs.). **Psicologia do cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEYNE, Paul. **História da vida privada 1**: do império romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 1 v. Tradução de: Hildegard Feist.

VILLARINO, Rafael Rodrigues. **Aprendendo a viver consumismo**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução de: Monica Stahel M. da Silva.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução de: Jeferson Luiz Camargo.

WISNIEWSKI, M. **O comer consciente: perspectivas para a educação alimentar na escolar**. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

ANEXO 1 – TABELA DE IMC PARA JOVENS MASCULINOS DE 5 A 18 ANOS (OMS 2007).

Tabelas de IMC and IMC-para-Idade para Crianças e Adolescentes 5–18 Anos de Idade e Tabelas de IMC para Adultos Não-grávidas, Não-lactantes ≥ 19 Anos de Idade, Agosto 2012

Tabela de IMC-para-idade, RAPAZES 5–18 anos de idade (OMS 2007)

Idade (anos:meses)	Obesidade ≥ +2 DP (IMC)	Sobrepeso ≥ +1 e < +2 DP (IMC)	Normal ≥ -1 e < +1 DP (IMC)	Desnutrição aguda ligeira ≥ -2 e < -1 DP (IMC)	Desnutrição aguda moderada ≥ -3 e < -2 DP (IMC)	Desnutrição aguda grave < -3 DP (IMC)
5:1	≥ 18.3	16.6–18.2	14.1–16.5	13.0–14.0	12.1–12.9	< 12.1
5:6	≥ 18.4	16.7–18.3	14.1–16.6	13.0–14.0	12.1–12.9	< 12.1
6:0	≥ 18.5	16.8–18.4	14.1–16.7	13.0–14.0	12.1–12.9	< 12.1
6:6	≥ 18.7	16.9–18.6	14.1–16.8	13.1–14.0	12.2–13.0	< 12.2
7:0	≥ 19.0	17.0–18.9	14.2–16.9	13.1–14.1	12.3–13.0	< 12.3
7:6	≥ 19.3	17.2–19.2	14.3–17.1	13.2–14.2	12.3–13.1	< 12.3
8:0	≥ 19.7	17.4–19.6	14.4–17.3	13.3–14.3	12.4–13.2	< 12.4
8:6	≥ 20.1	17.7–20.0	14.5–17.6	13.4–14.4	12.5–13.3	< 12.5
9:0	≥ 20.5	17.9–20.4	14.6–17.8	13.5–14.5	12.6–13.4	< 12.6
9:6	≥ 20.9	18.2–20.8	14.8–19.1	13.6–14.7	12.7–13.5	< 12.7
10:0	≥ 21.4	18.5–21.3	14.9–18.4	13.7–14.8	12.8–13.6	< 12.8
10:6	≥ 21.9	18.8–21.8	15.1–18.7	13.9–15.0	12.9–13.8	< 12.9
11:0	≥ 22.5	19.2–22.4	15.3–19.1	14.1–15.2	13.1–14.0	< 13.1
11:6	≥ 23.0	19.5–22.9	15.5–19.4	14.2–15.4	13.2–14.1	< 13.2
12:0	≥ 23.6	19.9–23.5	15.8–19.8	14.5–15.7	13.4–14.4	< 13.4
12:6	≥ 24.2	20.4–24.1	16.1–20.3	14.7–16.0	13.6–14.6	< 13.6
13:0	≥ 24.8	20.8–24.7	16.4–20.7	14.9–16.3	13.8–14.8	< 13.8
13:6	≥ 25.3	21.3–25.2	16.7–21.2	15.2–16.6	14.0–15.1	< 14.0
14:0	≥ 25.9	21.8–25.8	17.0–21.7	15.5–16.9	14.3–15.4	< 14.3
14:6	≥ 26.5	22.2–26.4	17.3–22.1	15.7–17.2	14.5–15.6	< 14.5
15:0	≥ 27.0	22.7–26.9	17.6–22.6	16.0–17.5	14.7–15.9	< 14.7
15:6	≥ 27.4	23.1–27.3	18.0–23.0	16.3–17.9	14.9–16.2	< 14.9
16:0	≥ 27.9	23.5–27.8	18.2–23.4	16.5–18.1	15.1–16.4	< 15.1
16:6	≥ 28.3	23.9–28.2	18.5–28.1	16.7–18.4	15.3–16.6	< 15.3
17:0	≥ 28.6	24.3–28.5	18.8–24.2	16.9–18.7	15.4–16.8	< 15.4
17:6	≥ 29.0	24.6–28.9	19.0–24.5	17.1–18.9	15.6–17.0	< 15.6
18:0	≥ 29.2	24.9–29.1	19.2–24.8	17.3–19.1	15.7–17.2	< 15.7

ANEXO 2- TESTE DE ATITUDES ALIMENTARES (EAT-26) – Versão em Português

Código:

Idade: _____ Peso: _____ Altura: _____ IMC: _____

Por favor, responda as seguintes questões:	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Quase nunca	Nunca
1 - Fico apavorada com a idéia de estar engordando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - Evito comer quando estou com fome.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - Sinto-me preocupada com os alimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - Continuar a comer em exagero faz com que eu sinta que não sou capaz de parar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - Corto os meus alimentos em pequenos pedaços.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - Presto atenção à quantidade de calorias dos alimentos que eu como.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Evito, particularmente, os alimentos ricos em carboidratos (ex. pão, arroz, batatas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Sinto que os outros gostariam que eu comesse mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - Vomito depois de comer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Sinto-me extremamente culpada depois de comer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 - Preocupo-me com o desejo de ser mais magra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 - Penso em queimar calorias a mais quando me exercito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 - As pessoas me acham muito magra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 - Preocupo-me com a idéia de haver gordura em meu corpo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 - Demoro mais tempo para fazer minhas refeições do que as outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 - Evito comer alimentos que contenham açúcar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 - Costumo comer alimentos dietéticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 - Sinto que os alimentos controlam minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 - Demostro auto-controle diante dos alimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 - Sinto que os outros me pressionam para comer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 - Passo muito tempo pensando em comer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 - Sinto desconforto após comer doces.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 - Faço regimes para emagrecer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 - Gosto de sentir meu estômago vazio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 - Gosto de experimentar novos alimentos ricos em calorias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 - Sinto vontade de vomitar após as refeições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EAT® David M. Garner & Paul E. Garfinkel (1979), David M. Garner et. al., (1982).

ANEXO 3 - ESCALA DE IMPULSIVIDADE DE BARRATT – BIS-11

CÓDIGO:.....IDADE:.....

Escala de Impulsividade de Barratt - BIS 11

Instruções: As pessoas divergem nas formas em que agem e pensam em diferentes situações. Esta é uma escala para avaliar algumas das maneiras que você age ou pensa. Leia cada afirmação e preencha o círculo apropriado no lado direito da página. Não gaste muito tempo em cada afirmação. Responda de forma rápida e honestamente.

Afirmações	Raramente ou nunca	De vez em quando	Com frequência	Quase sempre / Sempre
1. Eu planejo tarefas cuidadosamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Eu faço coisas sem pensar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Eu tomo decisões rapidamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Eu sou despreocupado (confio na sorte, "desencanado").	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Eu não presto atenção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Eu tenho pensamentos que se atropelam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Eu planejo viagens com bastante antecedência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Eu tenho autocontrole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Eu me concentro facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Eu economizo (poupo) regularmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Eu fico me contorcendo na cadeira em peças de teatro ou palestras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Eu penso nas coisas com cuidado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Eu faço planos para me manter no emprego (eu cuido para não perder meu emprego).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Eu falo coisas sem pensar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Eu gosto de pensar em problemas complexos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Eu troco de emprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Eu ajo por impulso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Eu fico entediado com facilidade quando estou resolvendo problemas mentalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Eu ajo no "calor" do momento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Eu mantenho a linha de raciocínio ("não perco o fio da meada").	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Eu troco de casa (residência).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Eu compro coisas por impulso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Eu só consigo pensar em uma coisa de cada vez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Eu troco de interesses e passatempos ("hobby").	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Eu gasto ou compro a prestação mais do que ganho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Enquanto estou pensando em uma coisa, é comum que outras idéias me venham à cabeça ou ao mesmo tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Eu tenho mais interesse no presente do que no futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Eu me sinto inquieto em palestras ou aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Eu gosto de jogos e desafios mentais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Eu me preparo para o futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 4 - ESCALA DE SILHUETAS

Código do participante:.....idade:.....

Instruções:

- 1) Você deverá escolher uma das figuras que melhor representa a sua forma corporal hoje e marca-la com a letra H.
- 2) Em seguida, deverá escolher uma das figuras que melhor representa a forma como você gostaria que fosse sua forma corporal. Marque-a com a letra D.

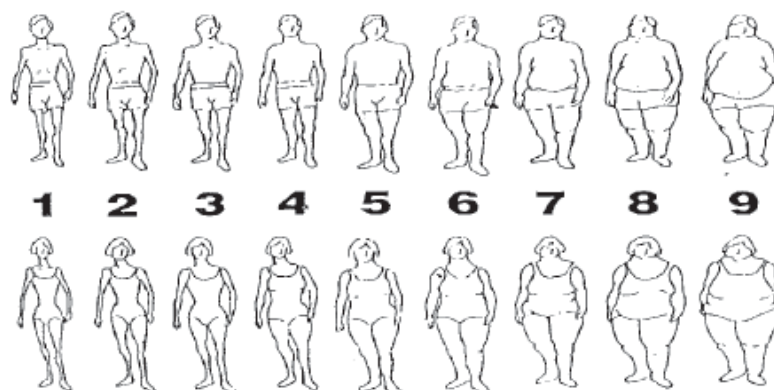


FIGURA 1 - Instrumento de análise da silhueta proposto por STUNKARD, SORENSON e SCHLUSINGER (1983).

ANEXO 5 - ESCALA BSQ (Body Shape Questionnaire)

Código:

Idade: _____ anos

Peso: _____ kg

Altura: _____ cm

IMC: _____

Responda às questões abaixo em relação à sua aparência nas últimas quatro semanas, usando a seguinte legenda:

1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequentemente
5. Muito frequentemente 6. Sempre

	1	2	3	4	5	6
1. Sentir-se entediado(a) faz você se preocupar com sua forma física?						
2. Sua preocupação com sua forma física chega ao ponto de você pensar que deveria fazer uma dieta?						
3. Já lhe ocorreu que suas coxas, seus quadris e suas nádegas são grandes demais para o restante de seu corpo?						
4. Você tem receio de que poderia engordar ou ficar mais gordo?						
5. Você anda preocupada(o) achando que seu corpo não é firme suficiente?						
6. Ao ingerir uma refeição completa e sentir o estômago cheio, você se preocupa em ter engordado?						
7. Você já se sentiu tão mal com sua forma física a ponto de chorar?						
8. Você deixou de correr por achar que seu corpo poderia balançar?						
9. Estar com pessoas magras do mesmo sexo que o seu faz você reparar em sua forma física?						
10. Você já se preocupou com o fato de suas coxas						

poderem ocupar muito espaço quando você senta?						
11. Você já se sentiu gordo(a) mesmo após ingerir uma pequena quantidade de alimento?	1	2	3	4	5	6
12. Você tem reparado na forma física de outras pessoas do mesmo sexo que o seu e, ao se comparar, tem se sentido em desvantagem?	1	2	3	4	5	6
13. Pensar na sua forma física interfere em sua capacidade de se concentrar em outras atividades (p. ex., ver televisão, ler ou acompanhar uma conversa)?	1	2	3	4	5	6
14. Ao estar nu(nua), por exemplo, ao tomar banho, você se sente gordo(a)?	1	2	3	4	5	6
15. Você tem evitado usar roupas mais justas para não se sentir desconfortável com sua forma física?	1	2	3	4	5	6
16. Você já se pegou pensando em remover partes mais carnudas do seu corpo?	1	2	3	4	5	6
17. Comer doces, bolos ou outros alimentos ricos em calorias faz você se sentir gordo(a)?	1	2	3	4	5	6
18. Você já deixou de participar de eventos sociais(p. ex., festas) por se sentir mal com relação à sua forma física?	1	2	3	4	5	6
19. Você se sente muito grande e arredondado(a)?	1	2	3	4	5	6
20. Você sente vergonha do seu corpo?	1	2	3	4	5	6
21. A preocupação com sua forma física leva-o(a) a fazer dieta?	1	2	3	4	5	6
22. Você se sente mais contente em relação à sua forma física quando seu estômago está vazio (p.ex., pela manhã)?	1	2	3	4	5	6
23. Você acredita que sua forma física se deve à sua falta de controle?	1	2	3	4	5	6
24. Você se preocupa que outras pessoas vejam dobras na sua cintura ou estômago?	1	2	3	4	5	6
25. Você acha injusto que outras pessoas do mesmo sexo que o seu sejam mais magras que você?	1	2	3	4	5	6

26. Você já vomitou para se sentir mais magro(a)?	1	2	3	4	5	6
27. Quando acompanhado(a), você fica preocupado(a) em estar ocupando muito espaço (p.ex., sentado(a) num sofá ou no banco de um ônibus)?	1	2	3	4	5	6
28. Você se preocupa com o fato de estar ficando cheio(a) de “dobras” ou “banhas”?	1	2	3	4	5	6
29. Ver seu reflexo (p.ex., num espelho ou na vitrine de uma loja) faz você se sentir mal em relação ao seu físico?	1	2	3	4	5	6
30. Você belisca áreas de seu corpo para ver o quanto há de gordura?	1	2	3	4	5	6
31. Você evita situações nas quais outras pessoas possam ver seu corpo (p.ex., vestiários ou banhos de piscina)?	1	2	3	4	5	6
32. Você já tomou laxantes para se sentir mais magro(a)?	1	2	3	4	5	6
33. Você fica mais preocupado(a) com sua forma física quando em companhia de outras pessoas?	1	2	3	4	5	6
34. A preocupação com sua forma física leva você a sentir que deveria fazer exercícios?	1	2	3	4	5	6

No estudo original, pacientes com BN apresentaram um escore médio de 136,9 (DP = 22,5) e mulheres da comunidade, 81,5 (DP = 28,5).

Referências:

COOPER, P. J. et.al. The development and validation of the body shape questionnaire. *Int. J. Eat. Dis.*, v.6, p.485-494, 1987.

DI PIETRO, M. Desempenho da escala “Body Shape Questionnaire” em uma população de estudantes universitários. Trabalho apresentado no V Encontro de Transtornos Alimentares e Obesidade, junho de 2003, Gramado, RS.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, MAURÍCIO WISNIEWSKI e ARACI ASINELLI-LUZ, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando VOCÊ, **aluno (a) do Colégio e/ou da Faculdade Sant'Ana**, com 18 anos ou mais, a participar de um estudo intitulado "TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA RELAÇÃO AMBIENTE X CONSUMO SOBRE A CORPOREIDADE EM ADOLESCENTES" (que vai investigar como os jovens entendem a relação entre as escolhas alimentares e seu corpo e qual é o papel da educação neste processo).

- O objetivo desta pesquisa é investigar a corporeidade do adolescente (relação que as pessoas mantêm com seu próprio corpo), seu consumo alimentar e seu ambiente.
- Os participantes desta pesquisa foram selecionados a partir dos critérios de peso e altura que serviram para o cálculo de IMC. A seleção foi aleatória e sem identificação de nome, apenas registro acadêmico de idade e sexo, com posterior codificação. Uma vez escolhidos os possíveis participantes (no total de trinta alunos) pelo cálculo do índice de massa corporal (IMC), a instituição repassou aos pesquisadores os nomes e contatos dos alunos.
- Caso você venha a participar da pesquisa, será necessário que leia e assine este documento. Você irá responder aos testes psicológicos que formam a avaliação sobre a relação que você tem com a comida e a atitude alimentar perante o alimento (duração de aproximadamente 60 minutos). Após a avaliação, você prestará informações complementares numa breve entrevista sobre seu cardápio diário e sobre as expectativas em relação ao seu próprio corpo (caso pense em perder peso). O tempo total do encontro será de aproximadamente 2 (duas) horas.
- Para tanto você deverá comparecer no Colégio Sant'Ana, em data e hora a serem ainda determinados e que serão agendados via contato telefônico com uma semana de antecedência. Será necessário que você compareça a somente um encontro com os pesquisadores, na data designada. Este encontro será em grupo, com os outros participantes. O ônus do seu deslocamento até o local da pesquisa será custeado pelos pesquisadores, caso seja necessário, de forma que ao término do primeiro encontro você receberá o valor em dinheiro equivalente a duas passagens de ônibus municipal. O tempo de duração dos procedimentos será no total de aproximadamente duas horas. Não haverá necessidade de comparecer ao local portando qualquer vestimenta especial, uma vez que os procedimentos são todos teóricos. Caso você queira participar da pesquisa, mas tenha outro compromisso acadêmico ou laboral que coincida com o horário e dia marcados, os pesquisadores poderão fornecer declaração de participação na mesma, que justifique a sua ausência na atividade acadêmica ou laboral. Após esta etapa, você poderá ser novamente contatado (a) pelos pesquisadores, caso haja necessidade de complementar alguma informação que tenha ficado incompleta.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 433.415
na data de 23/10/2013.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- e) Os procedimentos que serão realizados oferecem riscos de desconforto emocional e psicológico aos integrantes ao responderem aos testes psicológicos, por terem suas informações pessoais expostas aos pesquisadores, ou ainda ao responder à entrevista. Porém é seu direito interromper sua participação a qualquer momento se vier a se sentir constrangido. Além desta medida, a minimização dos riscos é feita através de ações que privilegiam a técnica e o rigor na aplicação dos procedimentos de testagem psicológica.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: melhora na discussão a respeito do consumo alimentar entre os jovens e de como a Educação pode ajudar na promoção dos hábitos alimentares saudáveis. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) O pesquisador Maurício Wisniewski é psicólogo e Mestre em Educação e se coloca à disposição para qualquer eventual dúvida sobre este projeto através do e-mail mauriciowis@gmail.com ou telefones (42) 8403-1369 e 9932-1770 a qualquer hora, ou em seu consultório, sito à Rua Silva Jardim, 816. Ponta Grossa, fone (42) 3028-1554.
A pesquisadora orientadora deste estudo é a Profª Drª Araci Asinelli-Luz, bióloga e Doutora em Educação, que se coloca à disposição para quaisquer dúvidas no e-mail araciasinelli@hotmail.com ou telefone (41) 9107-1799 a qualquer hora, ou no departamento da Pós-Graduação em Educação da UFPR, sito à R. Dr. Faivre, 460, Ed. D. Pedro I, 1º. Andar, sala 117, Curitiba, de segunda à sexta-feira, em horário comercial ou pelo fone (41) 3360-5117. Ambos poderão a qualquer momento esclarecer eventuais dúvidas que você (ou seus responsáveis) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) Quando qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído. Em hipótese alguma sua identidade será revelada neste estudo.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro, exceto as duas passagens de ônibus municipal para o deslocamento até o local agendado.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 433.415
na data de 23/10/2013.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal
Pesquisador Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha desistência.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)
Local e data

Maurício Wisniewski – Pesquisador Responsável.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 433.415
a data de 23 / 10 / 2013

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 2

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO
(Adolescentes maiores de 12 anos menores de 18anos).

Título do Projeto: "TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA RELAÇÃO AMBIENTE X CONSUMO SOBRE A CORPOREIDADE EM ADOLESCENTES".

Investigador: MAURÍCIO WISNIEWSKI

Local da Pesquisa: Colégio e Faculdade Sant'Ana.

Endereço: Rua Pinheiro Machado 189. Ponta Grossa.

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar como você entende a relação do consumo alimentar com o seu próprio corpo no ambiente em que você vive.

Para que fazer a pesquisa? Como será feita? Quais os benefícios esperados com a pesquisa?

- Esta pesquisa procura entender como os (as) adolescentes entendem a relação entre as escolhas alimentares saudáveis e a obesidade ou sobrepeso, e o papel da educação neste processo.
- Ela será feita num único encontro, no mês de outubro de 2013, com data e local ainda a serem definidos. No dia do encontro você irá responder uma série de testes psicológicos que irão avaliar a sua relação com a comida e com seu corpo. Além dos testes, você irá fornecer algumas informações complementares sobre seus hábitos alimentares, que lhe serão perguntadas pelo pesquisador. Não haverá necessidade de comparecer ao local portando qualquer vestimenta especial, uma vez que os procedimentos são todos teóricos.
- Os benefícios esperados com essa pesquisa são: melhora na discussão a respeito do consumo alimentar entre os jovens e de como a Educação pode ajudar na aquisição de hábitos alimentares saudáveis.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 433 415
na data de 23 / 10 / 2013

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_-

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o
TCLE _____

- É possível que você sinta algum desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, ao ter seus dados pessoais (peso, altura e IMC) acessados pelos pesquisadores, ao participar dos testes psicológicos ou ainda por se encontrar num grupo em que todos os participantes estão acima do peso. Nesse caso, você pode interromper o processo e decidir se quer continuar ou não, sem nenhum prejuízo. Além desta medida, a minimização dos riscos é feita através de ações que privilegiam a técnica e o rigor na aplicação dos procedimentos de testagem psicológica.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será cadastrado como participante e terá orientações sobre a pesquisa. No dia marcado, os procedimentos levarão cerca de 2 (duas horas). A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o Investigador do estudo ou membro de sua equipe **Maurício Wisniewski, telefone (42) 8403-1369, em horário comercial, no endereço comercial sito à R. Silva Jardim, 816, Ponta Grossa, fone (42) 3028-1554. A orientadora deste estudo é a Profª Araci Asinelli-Luz, fone (41) 9107-1799, e endereço comercial sito à R. Dr. Faivre, 460, Ed. D. Pedro I, 1º. Andar, Curitiba, fone (41) 3360-5117.** Ela pode ser contatada em horário comercial, de segunda à sexta-feira. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um sujeito de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7251. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 433.415
na data de 23/10/2013

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DE PESQUISA

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e

que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

MAURÍCIO WISNIEWSKI – PESQUISADOR		DATA
-----------------------------------	--	------

avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
de seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Protocolo CEP/SD-PB nº 433.415
Data de 23 / 10 / 2013.

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Para pais ou responsáveis de participantes menores de 18 anos

Nós, MAURÍCIO WISNIEWSKI e ARACI ASINELLI-LUZ, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu (sua) filho (a) adolescente, **aluno (a) do Colégio e/ou da Faculdade Sant'Ana** a participar de um estudo intitulado "TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA RELAÇÃO AMBIENTE X CONSUMO SOBRE A CORPOREIDADE EM ADOLESCENTES" (que vai investigar como os adolescentes entendem a relação entre consumo alimentar e sobrepeso/obesidade e o papel da educação neste processo).

- O objetivo desta pesquisa é investigar o entendimento do adolescente a respeito da relação entre o próprio corpo e o consumo alimentar no ambiente em que vive.
- Os participantes desta pesquisa foram selecionados a partir dos critérios de peso e altura que serviram para o cálculo de IMC. Tais dados foram disponibilizados para os pesquisadores e são oriundos do cadastro interno da instituição para a prática de atividade física. A seleção foi aleatória e sem identificação de nome, apenas registro acadêmico, de idade e sexo (pois a amostra será de adolescentes, entre as idades de 14 e 19 anos). Uma vez escolhidos os possíveis participantes (no total de trinta alunos) pelo cálculo do índice de massa corporal (IMC), a instituição repassou aos pesquisadores os nomes e contatos dos alunos.
- Caso seu (sua) filho (a) venha a participar da pesquisa, será necessário que você o autorize através deste documento. Ele(a) irá responder aos testes psicológicos que formam a avaliação sobre a relação que ele(a) tem com a comida e a atitude alimentar perante o alimento (duração de aproximadamente 60 minutos). Após a avaliação, ele(a) prestará informações complementares numa breve entrevista sobre seu cardápio diário e sobre as expectativas em relação ao próprio corpo (caso pense em perder peso).
- Para tanto seu (sua) filho (a) deverá comparecer no Colégio Sant'Ana, em data e hora a serem ainda determinados e que serão agendados via contato telefônico com uma semana de antecedência. Será necessário que seu(sua) filho(a) compareça a somente um encontro com os pesquisadores, na data designada. Este encontro será em grupo, com os outros participantes. O ônus do deslocamento do adolescente até o local da pesquisa será custeado pelos pesquisadores, caso seja necessário, de forma que ao término do primeiro encontro ele (a) receberá o valor em dinheiro equivalente a duas passagens de ônibus municipal. O tempo de duração dos procedimentos será no total de

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 433 415
na data de 23/10/2012.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal
Pesquisador Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do
Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 280 – 2º andar
Tel. (41) 3360-7241 e-mail – cometica.saude@ufpr.br

[Digite texto]

Página 1

aproximadamente duas horas. Não haverá necessidade de comparecer ao local portando qualquer vestimenta especial, uma vez que os procedimentos são todos teóricos. Caso seu (sua) filho (a) queira participar da pesquisa, mas tenha outro compromisso acadêmico ou laboral que coincida com o horário e dia marcados, os pesquisadores poderão fornecer declaração de participação na mesma, que justifique a sua ausência na atividade acadêmica ou laboral. Após esta etapa, seu (sua) filho (a) poderá ser novamente contatado (a) pelos pesquisadores, caso haja necessidade de complementar alguma informação que tenha ficado incompleta.

- e) Caso o (a) adolescente venha a se sentir constrangido (a), em qualquer etapa da pesquisa (cadastramento, submissão à avaliação psicológica ou complementação de informações sobre hábitos e atitudes alimentares) poderá interromper sua participação na pesquisa imediatamente sem nenhum prejuízo.
- f) Os procedimentos que serão realizados oferecem riscos de desconforto emocional e psicológico aos integrantes. Porém é direito do (a) adolescente interromper sua participação a qualquer momento se vier a se sentir constrangido. Além desta medida, a minimização dos riscos é feita através de ações que privilegiam a técnica e o rigor na aplicação dos procedimentos de testagem psicológica.
- g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: melhora na discussão a respeito do consumo alimentar entre os jovens e de como a Educação pode interferir na promoção de hábitos saudáveis de vida ou na relação do (a) adolescente com o próprio corpo (corporeidade). No entanto, nem sempre seu (sua) filho (a) será diretamente beneficiado (a) com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- h) O pesquisador Mauricio Wisniewski é psicólogo e Mestre em Educação e se coloca à disposição para qualquer eventual dúvida sobre este projeto através do e-mail mauriciowis@gmail.com ou telefones (42) 8403-1369 e 9932-1770 a qualquer hora, ou em seu consultório, sito à Rua Silva Jardim, 816. Ponta Grossa, fone (42) 3028-1554.

A pesquisadora orientadora deste estudo é a Profª Drª Araci Asinelli-Luz, bióloga e Doutora em Educação, que se coloca à disposição para quaisquer dúvidas no e-mail araciasinelli@hotmail.com ou telefone (41) 9107-1799 a qualquer hora, ou no departamento da Pós-Graduação em Educação da UFPR, sito à R. Dr. Faivre, 460, Ed. D. Pedro I, 1º. Andar, sala 117, Curitiba, de segunda à sexta-feira, em horário comercial, fone (41) 3360-5117. Ambos poderão a qualquer momento esclarecer eventuais dúvidas que você (ou seu [sua] filho [a]) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- g) A participação de seu (sua) filho (a) neste estudo é voluntária e se ele (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- l) Quando qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade de seu (sua) filho (a) seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. A entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído. Em hipótese alguma, a identidade do seu(sua) filho (a) será revelada.

aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Protocolo CEP/ISD-PB nº 433.415
na data de 23/10/2013.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do
Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 280 – 2º andar
Tel. (41) 3360-7241 e-mail – cometica.saude@ufpr.br

[Digite texto]

Rubricas:
Participantes da Pesquisa e/ou responsável legal_-
Pesquisador Responsável

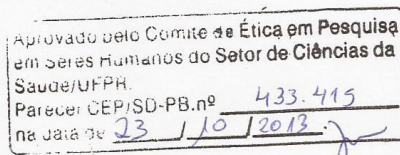
- m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo seu (sua) filho (a) não receberá qualquer valor em dinheiro, exceto o correspondente ao transporte em ônibus municipal equivalente a duas passagens (ida e volta para o local marcado, no dia agendado).
- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do seu (sua) filho (a) e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu (minha) filho (a) participe. Eu entendi que ele (a) é livre para interromper sua participação a qualquer momento sem justificar a desistência.

Eu autorizo a participação voluntária de meu (minha) filho (a) neste estudo.

(Assinatura do pai/mãe ou responsável legal)
Local e data

Maurício Wisniewski – Pesquisador Responsável.



Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do
Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Padre Camargo, 280 – 2º andar
Tel. (41) 3360-7241 e-mail – cometica.saude@ufpr.br

[Digite texto]

Página 3

APENDICE 4

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COMPLEMENTAR

1) Fale um pouco do seu consumo alimentar: como é? Você consome que tipo de alimentos? Quantas refeições você faz por dia? Se sente bem após comer? Você se considera uma pessoa de atitudes saudáveis?
2) Fale um pouco sobre seu corpo: você gosta dele? O que mais você gosta? O que não gosta? Como as pessoas enxergam seu corpo?
3) Fale um pouco da sua casa, dos seus amigos, da escola: como você se relaciona com as pessoas que vivem na sua casa? E com seus amigos na escola? E com os amigos virtuais? Há alguma relação deles com o seu consumo alimentar?
4) Você se acha esclarecido na questão da alimentação x obesidade x corporeidade? Se sim, na sua opinião, porque, apesar deste esclarecimento que os jovens recebem tanto da escola quanto da sociedade, da família, da mídia, eles não têm atitudes saudáveis?